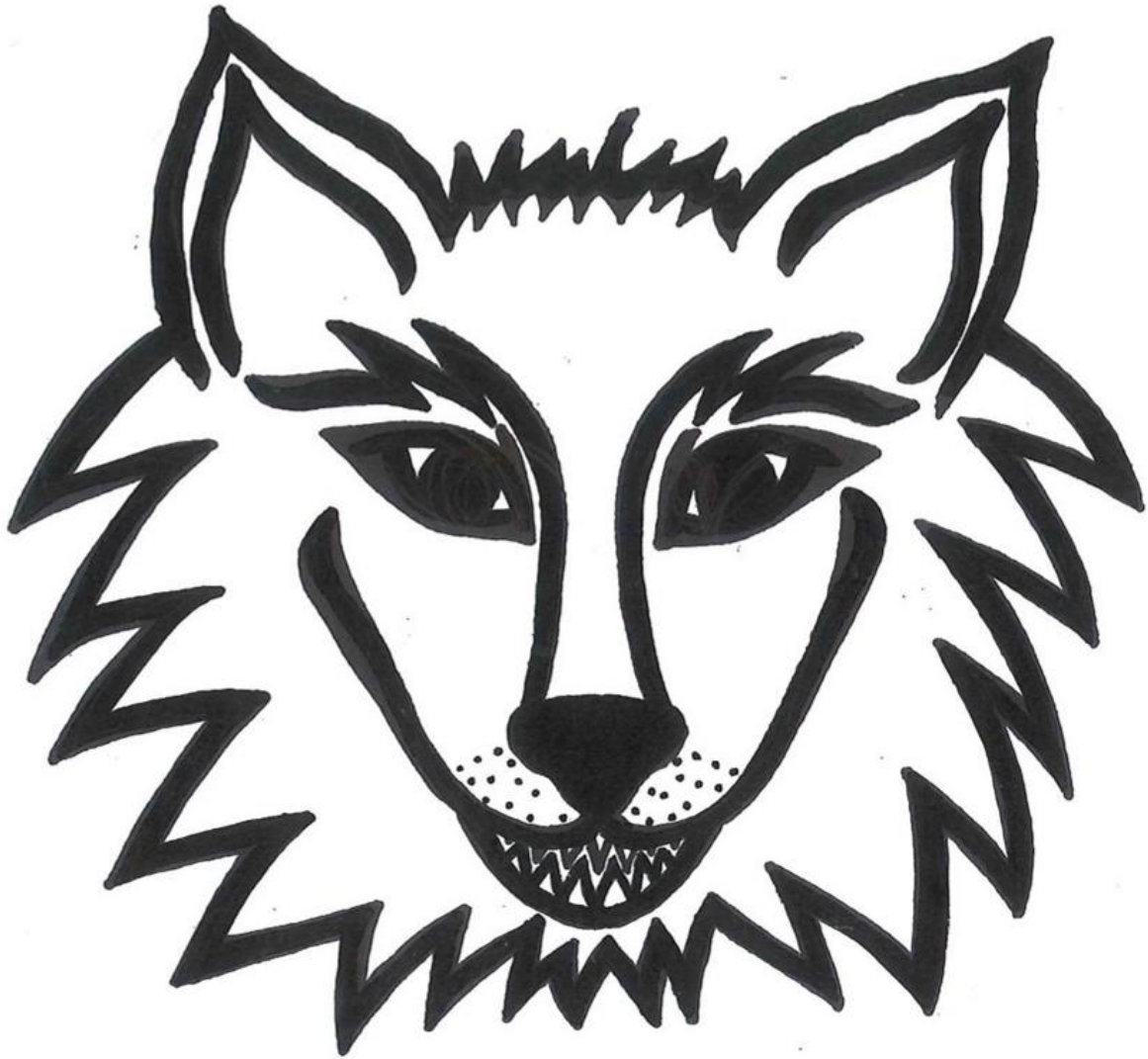


HVEM ER REDD FOR DEN SKUMLE ULV

- ET LEKFILOSOFISK TEATERPROSJEKT



Mastergradsoppgave i estetiske fag
Studieretning drama og teaterkommunikasjon
Oslo, våren 2017

Ine Måneby Larsen
Kandidatnummer: 326
Fakultet for teknologi, kunst og design
Institutt for estetiske fag

Sammendrag

Forskningsprosjektets hensikt har vært å utforske hvordan man med utgangspunkt i barns lek kan utvikle en *lekfilosofisk* teaterforestilling. Videre har forskningen gått inn i hvilken påvirkning forestillingen kan ha for barnepublikummets lekutvikling og miljø i barnehagen. Prosjektets start var et eventyrprosjekt med en barnehagegruppe fokusert rundt dramapedagogisk arbeid og barns dramatiske lek. Gjennom observasjoner av barns lek og intervjuer med barnehagepersonell ble en lekfilosofisk teaterforestilling utviklet, med fokus på barnepublikums medskapende deltakelse. Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?» ble vist to ganger for to barnehagegrupper i alderen to-fire år og tre-seks år. De voksne ble oppfordret til å være deltakende sammen med barna og støtte opp underveis. Tre uker etter forestillingene ble de pedagogiske lederne fra publikumsgruppene intervjuet for å innhente deres observasjoner av barnegruppen under og i etterkant av forestillingen. Under forestillingen var barnepublikummet, og de voksne, deltakende i ulik grad, hvor de sammen med aktørene var med å skape innholdet i forestillingen. I etterkant ble det gjort refleksjoner for å forbedre den interaktive delen av forestillingen, ved å blant annet tydeliggjøre handlingens rammer. Forestillingens elementer hadde kommet til syne i barnas lek. Det hadde gitt et felles fokus for lektematikk, og barnehagegruppene hadde lekt mer sammen på tvers av alder, språk og modning. Forestillingen hadde også gitt grobunn for barnas videre lekutvikling.

Abstract

The purpose of this study has been to explore how to develop a play-philosophical theatre performance based on children's play. Furthermore, this study has examined the potential impact the performance may have had on the children's play development and the environment in the kindergarten. The study was initiated with a fairy-tale project with a group from a kindergarten. The project was focused around drama pedagogy and children's dramatic play. Through observations of children's play and interviews with kindergarten staff, a play-philosophical performance was developed, focusing on the children's participation. The performance "Who is afraid of the scary wolf?" was shown twice for two groups of children aging two to four years old, and three to six years old. The kindergarten staff was encouraged to participate with the children and be supportive throughout the performance. Three weeks after the performances, the pedagogical leaders from the kindergartens were interviewed to retrieve their observations of their children during and after the performance. During the performance, the children and the adults participated in different degrees. Together with the actors they would help create the content of the performance. Afterwards, reflections were made to improve the interactive part of the performance by, for example, clarifying the scope of the action. The different elements of the performance had come to light throughout the children's play. It had given a common focus on the theme of the play, and the children from the kindergartens had played more together across age, language and development. The performance also provided a basis for children's further play development.

Takk

Takk til mine veiledere Rikke Gürgens Gjærum og Knut Olav Kristensen

For deres støtte og for at dere har delt deres enorme kompetanse med meg

Takk til barnehagene som har vært med i prosjektet

Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig

Takk til skuespiller Ørjan Steinsvik

For ditt barnlige sinn og fantastiske prestasjon i rollen som «Ulv»

Takk til kontorgjengen

For sosiale og faglige innspill, kaffeslabberas og vafler fra pose

Takk til mine venner

Av og til har man behov for å flykte fra virkeligheten, dere vet hvem dere er

Takk til mine foreldre

En far som ikke er blant oss lenger, men som lever videre i våre hjerter

Dine kloke ord og ditt gøyale vesen har hjulpet meg på veien

En mor som har vist en umåtelig styrke – som også har gitt meg styrke

Som har støttet opp og dyttet meg på veien når det har vært vanskelig

Som har vært en utømmelig kilde til kjærlighet, som jeg har bragt videre inn i prosjektet

Hver helg på morgenen har familien Larsen frokost sammen. Moren og datteren i huset står tidlig opp og lager den beste frokosten de vet om. Moren koker egg og legger pålegg på fatet. Datteren skjærer brød, for det er det hun er best til. De dekker på bordet sammen.

Når frokosten begynner å bli klar, sier moren til datteren at hun kan vekke faren og sønnen i huset. Datteren går mot soverommet til broren, banker på og får et grynt til svar. Hun går videre til neste soverom, åpner døren og der ligger den brumlete faren i dyp søvn. Hun går bort til sengekanten og kysser faren på den skallete pannen. Faren åpner øynene.

«Så store øyne du har» sier hun,

«Det er fordi jeg kan se deg bedre» svarer han.

«Så store ører du har» sier hun og drar litt i øret hans,

«Det er fordi jeg kan høre deg bedre» svarer han.

«Så store tenner du har» sier hun,

«Det er fordi jeg skal spise deg!» brøler faren,

han tar datteren i armene sine og gir henne en god og varm bamseklem.

De synger sammen

«Who's afraid of the big bad wolf, big bad wolf, big bad wolf,

Who's afraid of the big bad wolf, trala-la-la-la.»

Faren med dyp røst og stødig engelsk-uttale. Datteren med en litt sartere og mykere stemme, og en ikke så helt stødig engelsk-uttale.

Slike stunder har de hver helg sammen, stundene varer ofte så lenge at moren i huset kommer ut i gangen for å spørre hvor de blir av. Faren og datteren i huset ser lurt på hverandre, de vet at dette er stunder som bare er deres. Stunder som vil ligge dypt i hjertet når de begge blir eldre og stundene sammen blir sjeldnere.

Forord

Min far og jeg hadde et eget spesielt forhold, stunder som dette har kommet frem i prosessen av masterprosjektet. Jeg har en personlig tilknytning til eventyr og minnene som følger med. Min far fortalte eventyr og historier til broren min og meg hele oppveksten. Han kunne være en alvorlig og høytidelig mann, men sammen med barna sine var han tullete og fantasifull, og han bød på seg selv. Jeg ser alltid for meg min far når jeg går i rolle som noe skummelt i lek med barn. Han kunne være den mest skumle ulven, men det var alltid noe i blikket hans som gjorde at det ikke ble *for* skummelt. Det var ikke bare sine egne barn han kunne finne på å skremme litt, dette gjorde han også med nabobarna. Det var alltid litt skrekkblandet fryd når far forvandlet seg til en ulv eller et monster. Denne måten å være sammen med barn er noe jeg har tatt med videre i mitt arbeid med barn. Å by på seg selv, gå sammen inn i en fiksjon og la fantasien slippe løs - og ikke minst; krydre dagen med litt hverdagsmagi.

Leken er barnas univers hvor indre bilder kan komme til uttrykk. Uttrykkene kan ha mange former, og ofte prøves inntrykkene ut på flere måter. Et barn kan gjenta et uttrykk flere ganger, men ser man nøye etter kan man se ørsmå endringer som barnet finjusterer. Gjennom leken får barnet prøve ut sine opplevelser og erfaringer, og kanskje erfarer noe nytt? Selv om verden er et stort sted som kan virke skummelt og farlig, kan barn gjennom lek erfare verden og seg selv på sin måte, innenfor en fiksjon som kan føles trygt og godt. Da jeg var liten, etter vi hadde spist middag, var det å løpe ut i gatene for å leke sammen med nabobarna. I dag har jeg bemerket meg at gatene står litt mer tomme. Etter hvert som samfunnet har utviklet seg til å ha travlere hverdager, har barnehagen blitt en viktig arena for møte mellom likesinnete og likeverdige små mennesker. Utgangspunktet for å bygge relasjoner og deres sosiale utvikling ligger først og fremst i leken, det burde det i hvert fall være. Dramapedagogisk arbeid kan være en inngangsport til å stimulere og videreutvikle barns lek hvor de kan få felles estetiske opplevelser. Dette kan bidra til at barn får felles referanser i leken som kan føre til inkludering og samhold i barnegruppen. Nært beslektet med dramapedagogikk er teateret, dette estetiske kunstuttrykket kan bli sett på som en forlengelse av leken. En teaterforestilling som legger opp til deltakende medskapning kan være med å gi barnepublikummet felles estetiske opplevelser. Disse opplevelsene kan tas med videre i barnas lek, hvor de kan utforske og undre seg over inntrykkene sammen i sitt eget estetiske kunstuttrykk.

Innhold

Sammendrag.....	I
Abstract	I
Takk.....	II
Forord	IV
Innhold	V
1.0. Innledning.....	1
1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans.....	1
1.2. Problemstilling og avgrensning	2
1.3. Utvikling av prosjekt	4
2.0. Teoretiske perspektiver	6
2.1. Pedagogisk syn på barns lek.....	6
2.2. Fra lek til teater til lek.....	7
2.2. Barns dramatiske lek	9
2.3. Den ledende, og lekende, voksne	12
2.4. Teater for og med barn	14
2.4.1. Teaterets elementer	14
2.4.2. Kommunikasjon med publikum.....	17
2.4.3. Interaktivitet og deltakelse	18
3.0. Forskningsmetode	22
3.1. Hermeneutikk	22
3.2. Praksisledet forskning.....	23
3.3. Praktisk forskningsmetode	25
3.3.1. Kvalitativt intervju	25
3.3.2. Deltakende observasjon.....	27
3.3.3. Refleksiv logg	28
4.0. Presentasjon av empiri	30

4.1.	Eventyrprosjekt i barnehage	30
4.2.	Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?»	36
4.3.	Tilbakemelding fra publikumsgrupper	43
5.0.	Diskusjon.....	52
5.1.	Fra lek til teater.....	52
5.2.	Fra teater til lek.....	56
5.3.	Et lekfilosofisk teaterprosjekt.....	62
6.0.	Oppsummering og feltets vei videre	64
6.1.	Svar på problemstilling.....	64
6.2.	Veien videre inn i forskningsfeltet	65
	Litteraturliste	66
	Figurliste.....	67
	Vedlegg 1.....	i
	Vedlegg 2.....	iii
	Vedlegg 3.....	v
	Vedlegg 4.....	vii

1.0. Innledning

1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans

Som førskolelærer har jeg jobbet i barnehage i flere år hvor jeg har hatt fokus på bruk av drama i barnehagen og barns dramatiske lek. Barnehagen er en arena hvor barn tilbringer mye av tiden sin, for mange kan det også være det viktigste stedet å bygge sosiale relasjoner til andre barn. Den sosiale utviklingen, så vel som språklig utvikling, utvikling av fantasi og kreativitet, skjer i barnets lek. Ikke ene og alene, men i store deler. I lek kan barn få felles estetiske opplevelser sammen med andre barn. Gjennom dramaarbeid i barnehagen kan barn få felles estetiske opplevelser sammen med andre barn. Det er de felles estetiske opplevelsene som er nøkkelbegrepet her. Barnegruppen kan få felles referanser som gjør at de opplever inkludering og samhold. Relasjonene utvikles ikke bare i virkeligheten, men også i fiksjonsverdenen som de skaper sammen. Barn leker for lekens skyld, den gir en indre motivasjon og gjør at barn kan lære om livet og verden innenfor lekens trygge og fantasifulle fiksjon. Det er som om leken er barnas hemmelige skattkiste, *de* vet hvilke skatter som skjuler seg i leken, men skal *du* som voksen få vite, da er det bare å se til å begynne å leke. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke bindeledd som er mellom barns dramatiske lek, dramapedagogisk arbeid og teater for barn gjennom et lekfilosofisk teaterprosjekt. Videre med dette ønsker jeg å gå i dybden på hva som skjer i relasjonene mellom barn-barn og barn-voksne gjennom felles estetiske opplevelser.

Bakgrunnen for oppgaven er at jeg ønsket å søke etter en form hvor teater for barn møter dramapedagogisk arbeid. En form som allerede var der ute og som også var kjent og etablert, men som kunne utfordres litt. Jeg har ikke ønsket å lage en teaterforestilling for barn som går over til dramapedagogisk forløp. Fokuset ville jeg skulle ligge i at hele forestillingen skulle ha et kunstnerisk preg, hvor de ulike delene ville gli inn i hverandre, og ikke bli sett på som adskilt. Gjennom å ha et eventyrprosjekt sammen med en barnehageavdeling kunne jeg observere og innhente datamateriale som kunne fortelle noe om hvordan barnegruppen forholdt seg til og trakk inn eventyret i leken. Fokuset lå også på at de voksne i barnehagen skulle være de som ledet prosjektet og formidlet eventyret for barna gjennom estetiske uttrykk. Eventyrprosjektet gjorde det mulig å kunne ha et lekfilosofisk perspektiv ved utviklingen av forestillingen, hvor forestillingen igjen kunne gi grobunn for barnepublikummets videreutvikling av lek.

I tiden hvor jeg har arbeidet med forskningsprosjektet har dokumentaren «Barndom» av Margreth Olin blitt vist på kinoer i hele landet og har blitt skrevet om i medier. Denne filmen tar opp hvor viktig leken er for barndommen, og hvordan læring skjer i leken. Etter å ha sett filmen selv ser jeg på denne dokumentaren mer som en kritikk mot skolesystemet som ikke lar leken få nok plass de første årene på skolen, som ble lovet da reformen «Kunnskapsløftet» tredde inn. Selv om jeg leser denne kritikken av «Barndom» tar den fortsatt opp viktigheten av lek og som vist i medier har fått satt et enormt fokus på nettopp dette. Lise Hovik og Lisa Nagel lanserte en bok i slutten av mars 2017, denne boken handler om deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn og har vært en del av deres forskningsprosjekt SceSam. Boken ble utgitt i tide til at den kunne være en del av denne oppgaven og belyse hva interaktivitet i teater for, med og av barn kan være og ulike måter å gjøre dette på. Med dette kan det sies at denne oppgaven tar opp tematikker som er aktuelle i det norske samfunnet i dag.

1.2. Problemstilling og avgrensning

Faith Guss (1997) skriver om at det er et skille mellom lekepedagogen og kunstpedagogen. Jeg velger å heller bruke *barnehagepedagog* og *dramapedagog* for å tydeliggjøre mine roller i forskningsprosjektet. Barnehagepedagogen planlegger og gjennomfører opplegg på bakgrunn av instrumentelle mål, for å stimulere barns utvikling innenfor flere områder. Dramapedagogen har kunsten og det estetiske i fokus. Om opplegget viser seg å ha flere positive momenter i seg, som barnehagepedagogen ville ha ønsket, blir dette sett på som et ekstra gode på toppen for dramapedagogen. Dramapedagogens intensjon er å gi en estetisk opplevelse. I møte med kunsten kan barna oppleve noe som stimulerer deres fantasi, skapervilje og en form for estetisk erkjennelse. Dette er et fokus jeg har ønsket å ha med i forskningen, hvor jeg har samme intensjon som dramapedagogen. Med min bakgrunn som utdannet førskolelærer gjorde jeg meg tanker om at jeg underveis kom til å ha et blikk som en barnehagepedagog, hvor jeg blant annet hele tiden var klar over hvilke instrumentelle mål som ble nådd gjennom det lekfilosofiske teaterprosjektet. Selv om jeg kom til å ha dette blikket, ville jeg være bevisst på at de valgene jeg kom til å ta underveis skulle være på bakgrunn av kunstpedagogens intensjon; å gi estetiske opplevelser. Et annet fokus jeg ville ha med, var at forestillingen kunne gi inntrykk som barnepublikummet kunne uttrykke i egen lek i etterkant. Ved å lage figurer som barnehagegruppen kunne ta med seg tilbake, var intensjonen min at det skulle være som en ladet impuls. Noe som kunne inspirere og motivere barna til å kunne uttrykke sine inntrykk fra forestillingen.

På bakgrunn av disse tankene formulerte jeg en problemstilling som lyder følgende:

Hvordan kan man med utgangspunkt i barns lek skape en lekfilosofisk forestilling som gir grobunn for barnepublikums videre lekutvikling?

Gunilla Lindqvist har utviklet en *lekpedagogisk arbeidsmåte* som beskrives som kulturbasert. «/.../en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i leken som det fremste kjennetegnet på barnehagekulturen. Leken er en arena for samvær, kunst og læring i barnehagen» (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 49-50). Denne arbeidsmåten er ikke bare for barna, men også for hvordan voksne kan arbeide med leken. I bakteppet av utviklingen av denne arbeidsmåten lå det en kritikk mot voksne som ikke deltar i barnas lek, og som ikke legger til rette for å utvikle leken. Den lekpedagogiske arbeidsmåten til Lindqvist tar utgangspunkt i å ha temaarbeid som har leken i fokus, under dette stilles det krav til at de voksne er deltakende i barns lek og at de bruker estetiske uttrykksformer for å stimulere lekutviklingen. Denne arbeidsmåten kan sammenlignes til mitt forskningsprosjekt, hvor noen av grunntankene er de samme; lekens betydning og de voksnes rolle i forhold til dette, både barnehagepersonell og kunstneriske aktører. Utgangspunktet er noe annerledes, hvor jeg vil distansere meg fra *lekpedagogikk*, og gå nærmere mot et *lekfilosofisk* perspektiv. Med dette vil jeg åpne opp for at i forskningen stiller jeg meg undrende til barns lek. Forestillingen skal ikke utvikles på bakgrunn av lekpedagogiske perspektiver, hva man allerede vet om barns lek og hvordan stimulere den, men på bakgrunn av hva empirien viser om barnas lek og hvor det da ligger en lekfilosofisk undring som ønsker å utforske. Det vil ikke dermed si at et lekpedagogisk perspektiv ikke er tilstede, og lekpedagogikk vil bli trukket inn i denne oppgaven, men mitt blikk som forsker stiller seg mer ydmyk ovenfor barns lek, og jeg vil etter beste evne ikke la hva vi allerede vet om barns lek være styrende for hva funnene viser i empirien.

Filosofen Friedrich von Schiller skriver om lekfilosofi i *Om menneskets oppdragelse i en rekke brev* (1795). Han skriver om *lekedriften* som tar utgangspunkt i Kants filosofi hvor det ligger i menneskets natur å uttrykke seg gjennom lek. Dette blir knyttet opp til estetisk erfaring, og til det som Schiller selv kaller *estetisk illusjon*. Han skriver: «Bare den estetiske illusjon er lek» (Schiller, 2008). Den estetiske illusjonen forstår jeg som fiksjon når man prater om lek, drama og teater, og det handler om at i fiksjonen finner man lekedriften og lekens egenverdi. Steinholt (1999) skriver at Schillers lekfilosofi ga plass til *homo ludens*, det lekende mennesket, at Schiller «/.../var en av de få som tok sjansen på å gi leken en grunnleggende rolle i menneskets

liv» (Steinsholt, 1999, s. 51). Videre beskriver Steinsholt leken, som Schiller, at den har indre drift som har et *formålsløst formål*, altså at leken er for lekens skyld (Steinsholt, 1999). Denne beskrivelsen av lekfilosofi støtter mitt eget formål for det lekfilosofiske teaterprosjektet som er leken for lekens skyld. Selv om jeg i forskningsarbeidet har fortolket og analysert empirien ut ifra lek- og dramapedagogiske perspektiver, har jeg hatt en lekfilosofisk tilnærming til det praktiske arbeidet i prosjektet, hvor jeg har ønsket å se barna som *homo ludens* og stilt meg undrende til dette.

1.3. Utvikling av prosjekt

Prosesen i denne masteravhandlingen har foregått i tre deler. Første del av prosessen var et eventyrprosjekt som ble gjennomført på en 2-4 års avdeling i Kulingen barnehage. I starten av eventyrprosjektet arrangerte jeg en fagkveld sammen med personalet på avdelingen for å belyse fokusområdet og sammen planlegge prosjektet. Eventyrprosjektet tok utgangspunkt i eventyret «Ulven og de tre små grisene» og om hvordan formidle eventyret gjennom dramapedagogiske arbeid. «Ulven og de tre små grisene» er et eventyr som jeg har arbeidet mye med sammen med barnehagebarn, spesielt da jeg jobbet som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Eventyret har et spenningsmoment med ulven som kan være skummel, men også humoristisk, avhengig av hvordan man velger å formidle eventyret. Min erfaring har vært at barn foretrekker eventyr som har spenningsmomenter og ofte en form for antagonist; den onde, den slemme. Med erfaringer fra å arbeide med «Ulven og de tre små grisene» valgte jeg å ha dette eventyret som utgangspunkt for det dramapedagogiske arbeidet. Under fagkvelden presenterte jeg ulike måter å formidle eventyr for barn gjennom dramapedagogiske øvelser og metoder. Prosjektet varte i 12 uker hvor personalet formidlet eventyret gjennom dukketeater, kollektiv rolle, dramatiserte for og med barna. Personalet ble oppfordret til å trekke andre fagområder inn i prosjektet, som ikke var for å trekke inn andre instrumentelle mål, men for å vise hvordan dramapedagogisk arbeid kan brukes tvers av fagområder. Barna lagde griseører og andre rekvisitter som ble brukt gjennom de planlagte aktivitetene, men også i barnas dramatiske lek. Underveis i prosjektet gjennomførte jeg hver uke observasjoner av barnas lek. I etterkant av prosjektet intervjuet jeg to av de voksne på avdelingen, dette for å innhente deres observasjoner fra barnehagehverdagen i sammenheng med tematikken fra eventyrprosjektet.

Andre del av prosessen var å utforske empirien fra eventyrprosjektet til å utvikle en teaterforestilling for barn. Med utgangspunkt i å videreutvikle det originale eventyret ble empirien brukt til inspirasjon for å møte barnas interesser og fokusområder under eventyrprosjektet. Denne perioden varte i åtte uker, i løpet av denne tiden lagde jeg to sett av borddukker; to ulver og seks griser, scenografi og rekvisitter ble hentet inn og laget av meg. Grovskissering av manus for forestillingen ble utviklet tidlig i prosessen. Etter hvert ble skuespiller Ørjan Steinsvik presentert for manus og i arbeid på gulvet ble manuset ferdigstilt. Her ble løsninger testet ut på gulvet og vi kom til en foreløpig forestilling som skulle prøves ut på to barnehagegrupper. Under utviklingen var premissene for barns lek mye vektlagt, og forestillingen skulle være lekbetont og interaktiv hvor barna skulle bli invitert til å delta. Forestillingene ble fremvist for to barnehagegrupper hvor en av gruppene var fra Orkanen barnehage med 18 barn i alderen to til fire år og den andre gruppen fra Stormen barnehage var på 23 barn i alderen tre til seks år. I slutten av forestillingen fikk barnehagegruppene utdelt en koffert med figurene fra forestillingen. Disse fikk de ta med seg hjem til barnehagene. De pedagogiske lederne fikk også tilsendt mail hvor de fikk informasjon om tanken bak prosjektet, en liste til inspirasjon med tips om hvordan de kunne arbeide videre med eventyret og forestillingen i barnehagen og en intervjuguide.

Tredje del av prosessen var å besøke barnehagegruppene tre uker etter de hadde vært på forestillingen for å se hvordan denne hadde kommet til syne i barnehagehverdagen. Gjennom intervju av de pedagogiske lederne, som på forhånd hadde pratet med de andre ansatte på avdelingene, fikk jeg innhentet informasjon om hvordan forestillingen hadde kommet til syne i barnas lek. Disse intervjuene, sammen med resten av empirien, ble trukket inn i oppgaven for å se det lekfilosofiske prosjektet i sin helhet og for å besvare problemstillingen for forskningsprosjektet.

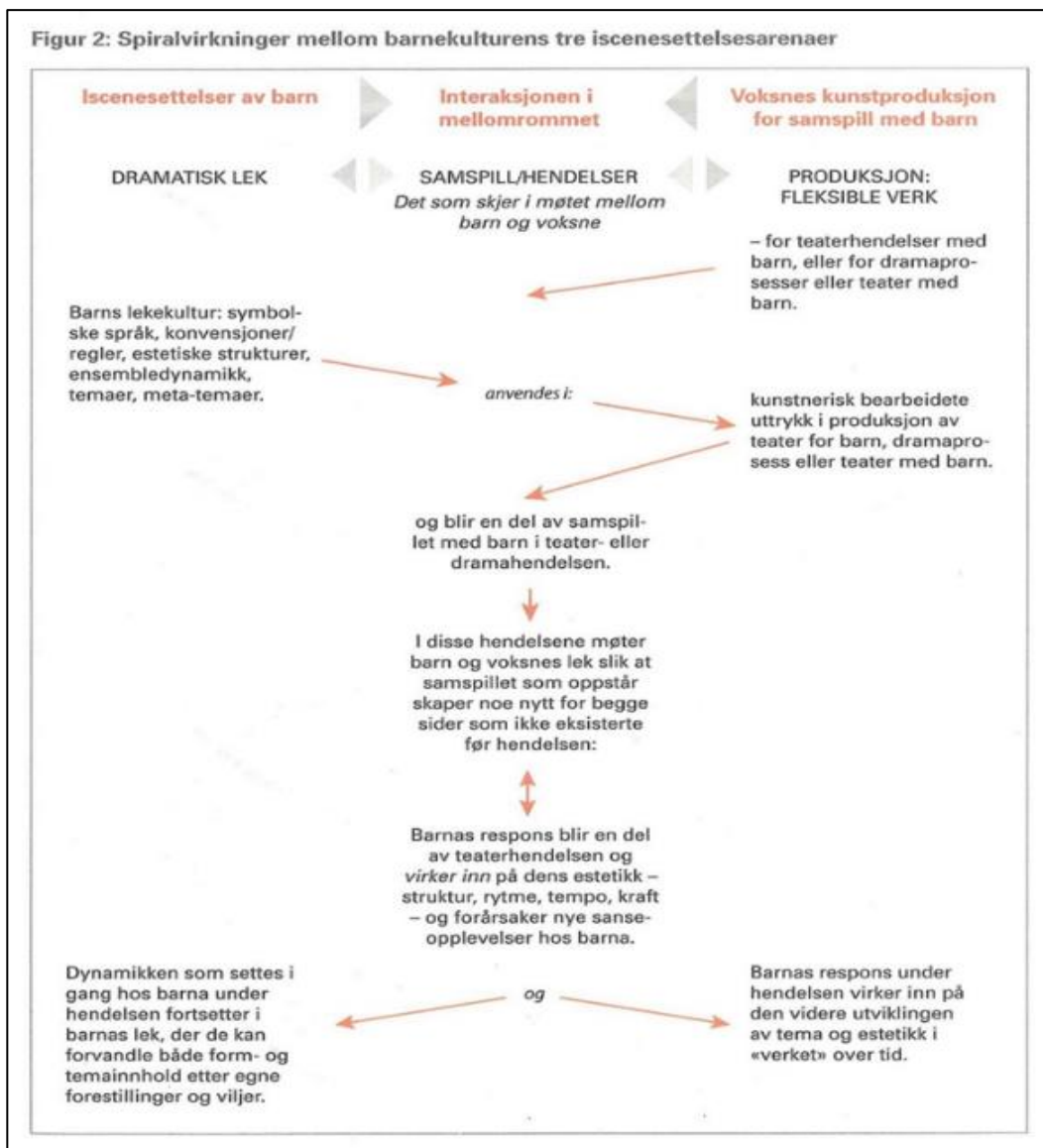
2.0. Teoretiske perspektiver

2.1. Pedagogisk syn på barns lek

I Aud Sæbø (2010) sin bok *Drama i barnehagen* skriver hun: «Dramapedagoger vil påstå at barnets dramatiske lek først og fremst er en estetisk væren der barnets mål er estetisk opplevelse og erkjennelse» (Sæbø, 2010, s. 43-44). Sæbø snakker om leken for lekens skyld, at selv om vi voksne kan se mange andre tilleggsverdier i barnas dramatiske lek, er ikke barna opptatt av dette. I en artikkelsamling *Lekens drama* av Faith G. Guss (1997) finner man artikkelen «Noen forskjeller mellom lekepedagogikk og dramapedagogikk». Her skriver Guss om hvordan barnehagelærerpedagoger tenker annerledes enn dramapedagoger i forhold til barnas dramatiske lek. Innen lekepedagogikken ser man på rolleleken som en læringsprosess hvor barn kan tilegne og utvikle egenskaper innen forskjellige områder i barns utvikling. Guss har et skjema som viser til hvordan barns læringsprosesser innen lek «/.../skjer via estetiske læringsprosesser» (Guss, 1997, s. 15). Barna får en sanseopplevelse – et inntrykk, som tas inn i en dramatisk formgivning – et uttrykk, som gir en uttrykksopplevelse. Hun har et skjema til som videre forteller at det som gjør læringen mulig i barns dramatiske lek er: «/.../dialektikken mellom følelser i – A) Jeg-bevisstheten (det jeg sanser og opplever i virkeligheten) og B) Lek-bevisstheten (det jeg etterligner og fantaserer om i en fiktiv-likesom situasjon)» (Guss, 1997, s. 16). Refleksjonen skjer i at gjennom denne dialektikken får «jeg-et» en dypere og dypere forståelse for hver gang det prøves ut i lek-bevisstheten og tas med tilbake til jeg-bevisstheten. Dette synet på barns læringsprosesser innen dramatisk lek er felles for dramapedagoger og barnehagelærerpedagoger (lekepedagoger), men Guss forteller at dramapedagoger vil at den estetiske utviklingen skal vektlegges. Ved å la estetikken få større rom i barns dramatiske lek vil det få positiv innvirkning på barns spontane dramatiske lek (Guss, 1997, s. 17). Slik Guss beskriver dramatisk lek her, forstår jeg det slik at hun skiller mellom voksenstyrt dramatisk lek og barns spontane dramatiske lek. I denne artikkelen snakker hun om den dramatiske leken som styres av voksne og hvordan det kan påvirke barns spontane dramatiske lek. Den voksenstyrte dramatiske leken kan også kalles dramaarbeid. Måten dramaarbeidet utføres på vil avhenge om man kan kalle det dramatisk lek, dette har med hvilke øvelser og metoder man bruker, og ikke minst om estetikken er tilstede og om det er lekbetont. Det kan også sies at det ikke nødvendigvis er slik at enten styres man av lekepedagogikk eller dramapedagogikk, det finnes også noe imellom hvor man tar høyde for begge tankegangene i det arbeidet man gjør.

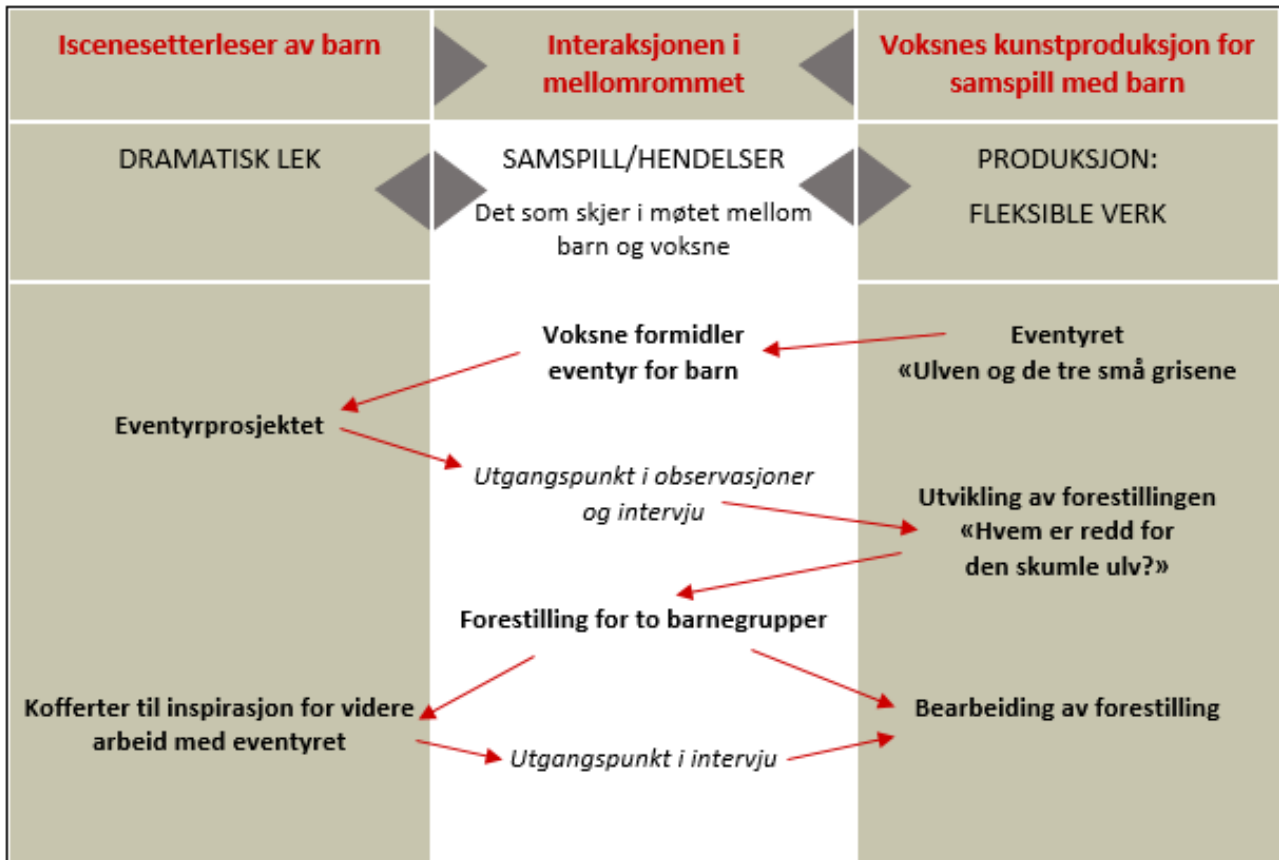
2.2. Fra lek til teater til lek

I Guss' (2015) bok *Barnekulturens iscenesettelser 1 – Lekens dynamiske verdener* fremstilles en modell for spiralvirkninger (Figur 1, s. 7). Denne modellen viser tre iscenesettelsesarenaer og hvordan disse kan samspille. I venstre kolonne «iscenesettelser av barn» står dramatisk lek i fokus. I høyre kolonne «voksnes kunstproduksjon for samspill med barn» står det om fleksible verk som kan være teaterhendelser for eller med barn samt dramaprosesser. Den midterste kolonnen, «interaksjonen i mellomrommet», viser hva som skjer når de to overnevnte kolonnene møtes; «Det som skjer i møtet mellom barn og voksne». Modellen kan forklares med at når teaterhendelser møter publikummet skjer det et samspill som påvirker begge parter. Barna tar inntrykkene med seg videre i leken, og teaterhendelsen blir bearbejdet på bakgrunn av møtet i mellom verk og publikum. Dette kan skje gjentatte ganger og kan bli en evigvarende spiral (Guss, 2015).



Figur 1: Guss' modell for spiralvirkninger

Modellen til Guss kan sammenlignes med prosessen i dette forskningsarbeidet (Figur 2, s. 8). Med eventyret «Ulven og de tre små grisene» som utgangspunkt startet prosessen med at de voksne på avdelingen formidlet eventyret for barna. Eventyret kom til uttrykk i leken til barna hvor man kan si at barnas inntrykk ble bearbeidet. Gjennom leken fikk barna uttrykke, på ulike måter, sine inntrykk. I leken kunne man se både hele og deler av eventyret. Ut ifra observasjoner og intervjuer trakk jeg ut hva som tilsynelatende interesserte barna med eventyret, hva de selv fokuserte på i form av tematikk og detaljer, men også måten de lekte eventyret på. I modellen står det «Barns lekekultur: symbolske språk, konvensjoner/regler, estetiske strukturer, ensembledynamikk, temaer, metatemaer» (Guss, 2015, s. 19). Barns dramatiske lek er et eget kunstuttrykk med eget språk, egne konvensjoner/regler og estetiske strukturer. Man finner mange sammenhenger til barns lek innen drama og teater, men ofte at det er annerledesheter innenfor likhetstrekkene. Ved å bruke empirien som inspirasjon til å utvikle teaterforestillingen kunne jeg trekke sammenhenger til virkemidler og grunnelementer i teateret. Med et lekfilosofisk blikk var det viktig å vektlegge lekens premisser og kunne gå utenfor teaterets rammer. Valgene som ble tatt for å utvikle forestillingen var på bakgrunn av hva empirien viste, og ble videre supplert med teaterfaglige grep.



Figur 2: Modell for eget forskningsprosjekt.

Forestillingene som ble vist for de to barnehagegruppene ble en interaksjon i mellomrommet. I møtet med publikum fikk vi prøvd ut forestillingen til dens målgruppe, her fikk vi, skuespillerne, inntrykk som vi kunne ta med oss videre i bearbeidningen av forestillingen. Barna fikk også inntrykk, i tillegg til kofferten med figurene, som de kunne ta med seg tilbake i barnehagen og, som empirien viser, kunne bearbeide inntrykkene og uttrykke dette gjennom leken. Empiri fra intervjuene ble også brukt til videre bearbeidelse av forestillingen. Som Guss skriver: «Barnas respons under hendelsen virker inn på den videre utviklingen av tema og estetikk i «verket» over tid» (Guss, 2015, s. 19). Responsen fra barna fikk vi under forestillingen, men også ut ifra observasjonene til de voksne på barnehageavdelingen i etterkant. Det kan trekkes inn i denne sammenheng at barns bearbeidning av inntrykk kommer til uttrykk på forskjellige måter, men også til ulik tid. Den ene pedagogiske lederen snakket om dette, hvor hun hadde sett at de barna som var mest deltakende under forestillingen viste uttrykk med en gang de var kommet tilbake til barnehagen. Hos noen av de barna som hadde vært litt mer tilbakeholdne hadde uttrykkene blitt mer synlige på et senere tidspunkt.

2.2. Barns dramatiske lek

Barns dramatiske lek har et stort omfang og det har blitt gjort mye forskning og teoretisk arbeid omkring dette. Barn lever seg inn i en som-om-verden hvor de får bearbeidet inntrykk fra hverdagens virkelighet og får prøve ut sine inntrykk og erfaringer på sin egen måte. I denne leken kommer fantasien inn i bildet, selv om barna leker for eksempel butikk, kan en løve eller drage få komme inn i leken. Med andre ord; leken tar ofte utgangspunkt i reelle inntrykk og erfaringer fra det virkelige liv, men stopper ikke barna ifra å la fantasien slå seg løs. Ved å la fantasien få plass i leken, får barna bearbeide inntrykkene på ulike måter og de trekker det videre til en dypere forståelse enn det de kanskje hadde før leken startet.

Peter Slade var en britisk dramapedagog som er kjent for å basere sin teori på dramapraktisk erfaring. Hans bok *Child Drama* kom ut i 1954, og ble oversatt til dansk, kalt *Børnedrama* i 1974. I sitt verk skriver Slade om utviklingsstadier innen barns lek. Slade skiller mellom projisert og personlig lek. Begge formene for dramatisk lek har til felles at barnet går inn i en som-om-lek, en fiksjon. Innen projisert lek går ikke barna inn i rolle selv, men spiller ut sine indre bilder gjennom objekter. Dette kan sammenlignes med når en dukkefører spiller ut teater gjennom dukker/figurer. Innen personlig lek, som utvikles senere, spiller barna ut roller gjennom hele seg, både med kropp og stemme. Innenfor begge formene kan barna bruke

stemme og kroppsspråk, men utfolder seg mer og tydeligere innenfor personlig lek. Peter Slades utviklingsstadier er delt opp i alderstrinn som blant annet viser at personlig lek ikke utvikles før i 5-årsalderen. Barnet tar mer i bruk ord i den dramatiske leken etter 5-årsalderen, og oppdager og bruker mer rommet enn tidligere. Her påpekes det at barn er ulike og utvikler seg i ulikt tempo, det påpekes også at barnet bruker ord og bruker rommet før 5-årsalderen, men at det blir mer synlig og det ligger mer bevisste valg bak dette når barnet når 5-årsalderen (Slade, 1974).

Kari Mjaaland Heggstad (2003) skriver at hun bruker begrepet «dramatisk lek» som et fellesbegrep for «late-som-om»-lek. Når barnet går inn i en konstruert liksomverden i leken kan man også si at de går inn i en fiksjon. Heggstad forteller at i litteraturen kan man finne mange forskjellige begrep, men i hennes bok er det begrepet dramatisk lek som brukes. Fellesbetegnelsen for rollelek, fantasilek, fiksjonslek, så vel som dramatisk lek, er fiksjonselementet (Heggstad, 2003). Guss (2015) skriver i sin bok om Peter Slades teorier. Hun beskriver hans bok *Børnedrama* som banebrytende på den tiden den kom ut, og at bokens tittel har vært til inspirasjon for hennes forskningsperspektiv. Guss kaller imidlertid projisert lek for overført lek. Dramatisk lek som har blitt en betegnelse for barns late-som-lek, har Guss valgt å kalle for lekedrama som har inspirasjon fra Slades *Børnedrama*. Guss skriver:

Jeg kaller late-som-lek for lekedrama fordi jeg betrakter den som et drama som barna dikter opp og iscenesetter /.../ Leken er «drama» fordi barna skaper spenning for seg selv. Et lekedrama kalles for en fiksjon fordi barn opptrer i en symbolsk virkelighet, som er en alternativ til deres dagligdagse virkelighet (Guss, 2015, s. 30).

Selv om Guss kaller dramatisk lek for lekedrama beskriver hun essensen som er gjeldende for begge begrepene. Det blir forklart videre med at man finner mange momenter og virkemidler i barns lekedrama som man finner innenfor drama og teater. Hun bruker også begrepet *dramalek* for å beskrive dramatisk lek når det er voksenorganisert. Hun forklarer dramalek med: «/.../ som ledes for å gi barna opplevelser og erfaring med symbolske lekeuttrykk, for å berike deres evner til å uttrykke seg i rolle og, dermed, å utforske og kommunisere med hverandre om sine opplevelser og erfaringer» (Guss, 2015, s. 30). Hun beskriver her hvordan dramalek kan være med å stimulere barns spontane dramatiske lek, dramalek kan også innebære dramapedagogisk arbeid.

Som Sæbø (2010) trekker frem om barnas teaterfunksjonelle roller i leken, gjør Guss det samme hvor hun kaller det «teaterlignende funksjoner». Disse rollene skifter stadig underveis i barnas lek. Guss trekker videre dette til «kombinert dramatisk handling, produksjonshandling og tilskuerhandling» (Guss, 2015, s. 37). Når barn iscenesetter sine indre forestillinger er de deltakende som en del av den dramatiske handlingen, som produsenter og som tilskuere. Nivået av hvor nært barna er fiksjonen varierer. Som tilskuer ser de fiksjonen mer utenfra, som produsenter er de både i og utenfor fiksjonen, og når de er i rolle og leker den dramatiske handlingen er de i fiksjonen. Guss viser til en figur hvor lekerammen beskrives som en veksling mellom dramatisk handling og produksjonshandling. Her blir fortellerstemmen mellomledet som hun beskriver som metafiksjonell, som er utenfor den dramatiske handlingen. «Dramatiske handlinger, produksjonshandlinger og tilskuerhandling foregår i en uatskillelig kretsløp med hverandre, i spiralbevegelser» (Guss, 2015, s. 39). Barns dramatiske lek kan her sammenlignes med teateret hvor en finner lignende elementer.

Innen den dramatiske leken og teaterkunsten er det fire grunnelementer som man kan finne igjen i begge deler. Disse er fabel, figur, rom og tid. «Fabelen er selve grunnhistorien eller handlingsgangen i spillet» (Sæbø, 2010, s. 23). Fabelen eller deler av den kan allerede være diktet opp, eller bli til underveis. Figur, eller *rollefiguren* som Guss (2015) kaller det, går ut på hvem som befinner seg i fabelen. Hvem skal handle ut de ulike figurene, hvordan spilles disse ut. «/.../ symbolsk bruk av sine kropper og stemmer, dialog eller lyd og bruk av rekvisitør» (Guss, 2015, s. 41). Rom, eller et «symbolsk sted», er med å fortelle hvor handlingen foregår. Det virkelige rommet kan bli endret på for å passe til det fiksjonelle rommet i fabelen. Rekvisitter kan også bli tatt inn for å støtte opp dette. Tiden er ikke varigheten av teaterforestillingen eller leken, men hvordan tiden er i fiksjonen. Når på dagen eller året er fabelen satt i kan endre seg. Guss har lagt til et femte element som hun kaller *gjenstand*. Hun trekker frem noe som kalles *objektpermanens*. Dette går ut på å kunne uttrykke indre forestillinger uten behov for å bruke de konkrete gjenstandene man tenker på. Guss bruker eksempelet med at barn som ikke har utviklet objektpermanens, vil være avhengig av å ha en kopp for å uttrykke at det drikker fra en kopp. Et barn som har utviklet objektpermanens vil kunne finne gjenstander som ligner en kopp og fortsatt uttrykke at det drikker fra en kopp. «Med slik «abstrakt tenkning» og «assosiasjonsevne» kan barna fremstille symbolsk en hvilken som helst situasjon» (Guss, 2015, s. 43). Når den abstrakte tenkningen utvikles videre, kan barn uttrykke handlinger uten virkelige gjenstander, men med *imaginære gjenstander*.

Guss har en oppsummerende definisjon av drama: «Drama er en fremstilling av livets og/eller fantasiens hendelser, i en estetisk formgitt opptreden der stemmen, kroppen, rom og tid kan anvendes i symbolsk form – for å re-presentere ens oppfatning av livets hendelser. Denne definisjonen omfatter også lekedrama» (Guss, 2015, s. 52). I definisjonen kan det trekkes paralleller til Guss' sammenligning av dramatisk lek med teaterkunst. Noe som går igjen er at de fire grunnelementene blir presentert og at symbolikkbruk har en felles betydning.

Sæbø (2010) skriver om forskjellige funksjonsroller barna tar på seg i leken som kan sammenlignes med de ulike roller en finner innen teateret. Barna kan ta på seg roller som regissør, scenograf, dramaturg, skuespiller, dramatiker, scenearbeider, publikum, og til og med sufflør. Forskjellen fra teateret er at barna har ikke en bestemt funksjonsrolle hver, de bytter mellom de ulike funksjonsrollene gjennom hele leken. Ofte kan barna starte med å etablere fiksjonen gjennom å velge tema, delegere roller mellom hverandre og finne rekvisitter og bygge opp scenografi før de som skuespillere starter handlingen (Sæbø, 2010).

I *Drama som læringsform* (2016) skriver Sæbø om drama som *utforskende læringsform*. Hun referer til *Fremtidens skole* som tar opp viktigheten av «/.../en utforskende tilnærming til kunnskap» (Sæbø, 2016, s. 47). Innenfor kunstneriske uttrykk har det å utforske en viktig rolle, det har den også i leken. Leken kan også bli sett på som en utforskende læringsform, hvor gjennom nysgjerrighet og undring kan læring skje gjennom leken. Sæbø skriver: «Unge mennesker er av natur undrende og utforskende, men nysgjerrighet må stimuleres for å utvikles» (Sæbø, 2016, s. 47). Hvis man trekker dette opp mot leken kan dramapedagogisk arbeid, teater og andre kunstneriske uttrykk være med stimulere barns nysgjerrighet til å utforske.

2.3. Den ledende, og lekende, voksne

Slade (1974) innleder i *Børnedrama* om barnets lek:

Den, der har øjnene åbne, kan finde det overalt på jorden, hvor det er børn, selv om det lever under vanskelige forhold. Det er en skabende virksomhed, en kunnen. Det blomstrer, hvor det findes tålmodighed, forståelse, lykke, frihed, iagttagelse og ydmyghed (Slade, 1974, s. 9).

Slade peker på at lek finnes overalt, hvor det er barn. Videre står det at det er dyktige voksne som kan være med å utvikle barnets lek, skjønt at den kan også videreutvikles til en viss grad av seg selv. «Vi må oppfatte det som en menneskelig aktivitet, som kræver færdighet, skønt

denne viksomhed i vid udstrækning er ubevidst» (Slade, 1974, s. 9). Slade skriver om den voksnes rolle i forhold til barns lek, at den har en innflytelse på barnets lekutvikling. Heggstad referer til Slades bok *Child Drama* hvor hun skriver: «Han legger vekt på den voksnes respekt for barnets uttrykksformer. Den voksne skal legge forholdene til rette for barnets skapende lek og stimulere det Slade kaller barnedrama» (Heggstad, 2003, s. 33). Sæbø (2010) forteller at den voksne har også ulike funksjonsroller i dramaarbeid med barn; de voksnes teaterfaglige funksjonsroller og de voksnes pedagogiske funksjonsroller. Hun beskriver at innen begge disse er det viktig å bruke den kompetansen man har til å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre dramaarbeidet. Ved teaterfaglige funksjonsroller kan den voksne ta på seg roller som en finner innenfor teateret; forteller, dramatiker, dramaturg, regissør/instruktør, skuespiller, scenograf, scenearbeider og publikum. Sæbø understreker at i dette arbeidet er det viktig at man anerkjenner barna, og møter deres tanker og følelser med respekt, dette handler mye om barns medvirkning. Hun skriver også om hvordan voksne opptrer på, hvor viktig kroppsspråk og øyekontakt er, at man lytter til og tar på alvor barnas innspill og uttrykk (Sæbø, 2010).

Om de pedagogiske funksjonsrollene skriver Sæbø: «Et viktig mål for det dramafaglige arbeidet bør være å stimulere barna til dramatisk lek» (Sæbø, 2010, s. 70). Dette går ut på å tilrettelegge for at dramaarbeidet man gjør med barna kan komme til uttrykk i barns spontane dramatiske lek. Det kan man gjøre gjennom å ha flere, forskjellige dramaarbeid med samme tema, lage miljøer i rommene som inspirer barna til lek, ha rekvisitter/kostymer/utstyr tilgjengelig for barna til å bruke i leken og være en initiativtaker/deltaker til dramatisk lek. Voksne kan starte en dramatisk lek med et tema og kan trekke seg ut når en ser at leken er i gang. Sæbø referer til Lindqvist som har gjort forskning på hvordan stimulere barn til egen dramatisk lek. Lindqvist har tatt utgangspunkt i å ha flere dramaarbeid med et bestemt tema hvor barna har fått inntrykk og opplevelser. Her forteller Sæbø at dette er noe som har foregått over lang tid, og at barn og voksne har i sammen bygget opp en fiksjonsverden gjennom både dramaarbeid og dramatisk lek. Tilslutt gir Sæbø begreper for de ulike funksjonsrollene en pedagog kan ha for å trekke dramaarbeidet videre inn i barns dramatiske lek; leketilrettelegger, lekeplanlegger, lekestarter, lekevedlikeholder, lekehjelper, lekekonfliktløser og lekepartner. Mange av disse funksjonsrollene er beskrevet ovenfor i teksten, det går ut på at de voksne som er sammen med barna er tilstede og deltar i barns dramatiske lek. Det er altså viktig at det ikke blir slik at de voksne gjennomfører dramaarbeidet med barna, kaster ballen videre til barna etterpå og forventer at de skal klare resten selv uten støtte fra de voksne (Sæbø, 2010).

Lindqvist (1997) skriver om hvilken betydning voksne som går inn i rolle kan ha for barns lek. Når voksne dramatiserer og gir liv til roller gjør de det mulig for barn å kunne gjøre det samme. Barna kan gjennom rollefigurering «.../identifisere seg med dem og leve seg inn i handlingen. Jo rikere en rollefigur er, jo større blir handlingsregisteret /.../ At de voksne gir liv til karakterenes egenskaper og handlinger er en forutsetning for å utvikle spill og lek» (Lindqvist & Moen, 1997, s. 152). Ved at de voksne spiller rollefigurer, får barna et inntrykk av hvordan de selv kan være i rolle. Dette gjør at når barna trekker inn figurene i egen lek kan de ha et indre bilde av hvordan de kan uttrykke rollefiguren gjennom å ha sett de voksne som eksempel, gjennom dette kan de gjøre uttrykket til sitt eget. Ved at de voksne byr på seg selv gjennom å spille rollefigurer for barna blir de voksne også mer spennende for barna utenfor rollen de spiller. Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte som beskrevet i innledningen kan trekkes til dette.

2.4. Teater for og med barn

I dette kapittelet trekkes det frem teoretiske perspektiver for teater for og med barn. Barns dramatiske lek vil i noen sammenhenger trekkes inn for å se på hvilke fellestrekk teater og lek har. Dette kapittelet er spesielt til hvordan utvikle en forestilling for og med barn basert på lekens premisser, form og dramaturgi. Hvordan man som aktør kan spille og kommunisere med barn blir også trukket frem her.

2.4.1. Teaterets elementer

Guss (2015) forteller at leken har formspråk som kan overføres til teaterproduksjon. «.../ formspråkene (blir) skapt ved den symbolske bruk av kroppen, stemmen (lyd og verbalt språk), rommet, objekter og tiden /.../ Som i teaterkunst består lekens formspråk av uttrykksmidler fra flere kunstarter» (Guss, 2015, s. 34). Eksempler som blir trukket frem for ulike kunstarter en finner i leken er; fortelling, dans, drama, musikk og bildeskaping. I Guss' skjema står det som tidligere nevnt: «Barns lekekultur: symbolske språk, konvensjoner/regler, estetiske strukturer, ensembledynamikk, temaer, metatemaer» (Guss, 2015, s. 19). Disse kan man også finne innenfor teateret, hvor det kan være bruk av symboler, det finnes konvensjoner og regler for hvordan man utvikler en forestilling, samt estetiske strukturer. Ofte vil det være en form for ensembledynamikk hvor de ulike aktørene har roller som regissør, scenograf, dramatiker, dramaturg og skuespiller. Sæbø (2010) beskriver også dette om barns dramatiske lek, hvor hun skriver at barna har ofte samme roller, men her veksles det mer imellom og under en

leksituasjon kan et barn ha tatt på seg alle disse rollene. Denne ensembledynamikken kan minne om blant annet Commedie del Arte hvor rollene ikke var fordelt til enkelte personer, men hvor man som en samlet gruppe, et ensemble, var med og påvirket de ulike delene av en forestilling.

I *Teater for barn* (1993) av Leif Hernes, Gunnar Horn og Helge Reistad står det om teaterets elementer. Her trekkes elementene i teateret frem og viser til hvilken betydning disse elementene har for uttrykket man ønsker å formidle. Hvordan rommet og spilleplassen er organisert til en forestilling er med å påvirke forholdet mellom aktørene og publikummet. Titteskapsscene, arenascene, avenyscene, sirkusscene og simultanscene er eksemplene forfatterne trekker frem. Titteskapsscenen blir omtalt som en av de «tryggeste» valgene, hvor publikum sitter frontalt ovenfor scenen og man har kun en side å spille mot. De andre formene for scener gir en større utfordring for aktørene fordi man har publikum på flere sider som gjør at synsvinkelen er ulik i forhold til hvor man sitter. En positiv side ved disse andre scenene er at skillet mellom sal og scene kan bli mindre og kontakten større (Hernes, Horn, Reistad & Nøst, 1993).

Scenografi handler om: «/.../ulike måter å bygge opp et spillerom på. Scenografien kommuniserer som et tredimensjonalt bilde, hvor ulike rom skapes, og hvor den dramatiske handlingen utspiller seg» (Hernes et al., 1993, s. 105). Forfatterne skriver om hvordan valg av scenografi avhenger av spillestil, hvordan det kan være med å påvirke uttrykkets naturtrohet, og at scenografien kan brukes symbolsk. «Scenografiens estetikk kommuniserer med publikum» (Hernes et al., 1993, s. 105). Scenografien kan være i ulik skala og ha ulike funksjoner, og kan være betydningsfull for den visuelle estetikken (Hernes et al., 1993).

Rekvisitter er de gjenstandene som skuespillerne forholder seg til og behandler i spillet. Rekvisittene kan være naturtro eller «ekte» og ha den funksjonen de ellers har i dagliglivet. Rekvisitter kan også bli brukt på andre måter, for eksempel slik barn ofte gjør når en legokloss blir en bil, eller et hoppetau blir en mikrofon med ledning (Hernes et al., 1993, s. 105).

Forfatterne sammenligner bruk av rekvisitter i teateret med barns symbolske bruk i leken. Barn bruker både ekte og abstrakte objekter som rekvisitter i den dramatiske lek, Sæbø (2010) skriver at barn i tre-fireårs alderen er mer avhengige av konkrete i leken enn femåringer. Hun begrunner det med: «/.../fordi tre-fireåringene i større grad er bundet til det de ser, og lettere lar seg avlede av utenforstående ting. De trenger støtte i virkeligheten for å holde fast ved de indre forestillingene og symbolene som inngår i spillet» (Sæbø, 2010, s. 58). Bruk av rekvisitter

kan også trekkes til Slades (1974) projisert lek hvor barn bruker objekter til å uttrykke sine indre bilder.

Lyssetting kan bli brukt i en forestilling for å skape stemning, for å symbolisere følelser eller for å gi en indikasjon for miljøet i handlingen. Lyset kan bli brukt for å forsterke det som skjer på scenen, eller rette fokuset mot hvor på scenen publikummet skal se. Man kan også bruke lyset for å skape flere rom på scenen. Det er variasjon i teateret hvor mye lyssetting blir brukt, og hvor stor rolle, og hvilken rolle, lyset har for uttrykket. Forfatterne i *Teater for barn* skriver: «Lys har sin egen estetikk og fungerer som et eget kunstnerisk uttrykk» (Hernes et al., 1993, s. 106). I barns dramatiske lek kan man observere at barn tar av og på lyset for å markere forskjell på dag og natt. At det er mørkt i rommet kan også gi stemning for at det er skummelt eller mystisk (Hernes et al., 1993).

Hernes et. al trekker frem bevegelser som et viktig element når man skal spille teater for barn. De skriver: «Barn er ikke som oss voksne opplært til å høre etter ordet og forholde seg til det isolert. Barn tar inn, og forstår, bevegelsessignalene mer direkte, gjerne på et ikke-språklig plan» (Hernes et al., 1993, s. 106). Forfatterne trekker frem at jo yngre barna er, jo viktigere er det å vektlegge bevegelser i uttrykket og for å støtte opp handlingen/innholdet. Kommunikasjonsmiddelet til barn er ofte non-verbalt, som gjør at bevegelsene kan fortelle mer for barna enn det ordene gjør (Hernes et al., 1993).

I *Teater for barn* (1993) skriver forfatterne om figurteater. Det innledes med at dukketeater er noe barn fascineres av mye på bakgrunn av det ligger nært barnas egen lek. Som nevnt tidligere skriver Peter Slade om projisert lek, hvor barn uttrykker seg gjennom objekter i lek. «De fascinerer fordi barns animistiske tenkemåte tillater dem å dikte liv inn i de enkelte dukkene» (Hernes et al., 1993, s. 130). Barn leker projisert frem til femårsalderen, og for aldersgrupper i dette stadiet vil figurteater kunne være gjenkjennbart til barns egen lek. Forfatterne skriver om at fordi dukkene er mindre enn barna kan det være med å gjøre at barna føler seg betydningsfulle, at de kan ha medvirkning i hva som skjer.

Borddukker er en av grunnformene for figurteater som blir eksemplifisert i boken. Disse dukkene spilles ofte på et flatt underlag, for eksempel et bord, og kan stå av seg selv. Ofte innen denne formen er det en forteller som bruker figurene til å støtte opp handlingen. «Spilleren er synlig og manipulerer dukkene åpent. Spillet hviler med andre ord i mindre grad på spillerens

dukkeføringsteknikk enn på hans evne til, gjennom stemme og andre effekter, å levendegjøre stoffet» (Hernes et al., 1993, s. 132). Denne type figurer er kanskje lettere for barn å håndtere selv, i og med at det ikke kreves mye dukkeføringsteknikk for å formidle uttrykk. En annen form for figurteater som blir nevnt er skyggeteater. Skyggeteater er en gammel teaterform, man kan frembringe skygger ved hjelp av objekter eller figurer, eller av vår egen kropp. Skyggeteater i enkel form kan bli laget ved hjelp av et stort lyst lerret og en lyskilde. «Skyggene fascinerer når vi får følelsen av at de lever sitt eget liv» (Hernes et al., 1993, s. 134). Skyggeteater kan være med å skape undring hos et barnepublikum, i tillegg til at det kan være et visuelt estetisk uttrykk.

2.4.2. Kommunikasjon med publikum

Før eller under en teaterforestilling inngår ofte aktører og publikum en fiksjonskontrakt. Hvor tydelig denne er vil variere. Det kan være nok å etablere en fiksjonskontrakt ved å gå ut og møte publikummet som seg selv før de kommer inn til hvor forestillingen foregår. Dette kan være vanlig innen teater for barn for at skuespillerne kan «./.../kan etablere kontakt og trygghet mellom seg selv og publikum» (Hernes et al., 1993, s. 86). Fiksjonskontrakt er ment for å klargjøre at man går inn i en fiksjon, men at den foregår i virkeligheten. Eldre barn vil kanskje kommentere om at de ikke tror på det som skjer på scenen, da kan aktører svare med «Ja, det er helt riktig, men vi kan late som at det er sånn.». En fiksjonskontrakt er altså at man blir enige om å late som at vi tror på fiksjonen, men også for å ikke forveksle fiksjonen med virkeligheten. Dette er også et grep for å kunne distansere seg fra det som skjer i fiksjonen, å ha et utenfra-blikk samtidig som man står i den (Hernes et al., 1993).

Hernes et al. (1993) skriver: «Barns eget lekeunivers er bygd opp på en slik måte at de selv veksler mellom fiksjon og realitet, mellom rolle og ikke-rolle, og barn har stort sett lett for å akseptere at skuespillerne på scenen veksler på samme måten» (Hernes et al., 1993, s. 86). For barn er det ikke sikkert at det er nødvendig for skuespilleren å tydelig markere når han eller hun går ut av rolle og er seg selv, når dette ligger så nært opp barns egen på måte å gå inn og ut av rolle i lek.

Siemke Bönisch (2012) tar opp Erika Fischer-Lichtes begrep *feedbacksløyfe*: «./.../blir definert som aktørers og tilskuers gjensidige påvirkning i forestillinger» (Bönisch, 2012, s. 212). Det blir videre forklart at i en forestilling vil aktører og tilskuere bli påvirket av hverandres handlinger, dette er noe som skjer hele tiden og er i stadig forandring. Bönisch har selv brukt

denne teorien i eget arbeid og videreutviklet den til å være mer anvendelig til å se på hvordan aktører og tilskuere påvirker hverandre. Dette kan trekkes opp til hvordan kommunikasjonen er mellom aktører og tilskuere. Bönisch skriver at hun videreutviklet Fischer-Lichtes feedbakksløyfer ved «/.../å innføre begrepet *gjensidig henvendthet* av aktører og tilskuere, samt å skille *ulike former* for henvendthet» (Bönisch, 2012, s. 212). Innenfor dette ville hun gi rom for at påvirkningen mellom aktør og tilskuer kan være både planlagt og ikke planlagt, og hvor hun også «/.../skilte mellom det *individuelle* og det *kollektive* planet i publikums bidrag» (Bönisch, 2012, s. 213). Denne teorien kan bli brukt til å analysere en forestilling, men også som et verktøy i utvikling av en forestilling for å bevisstgjøre kommunikasjonen med publikum, hvordan man påvirker og påvirkes av publikum. Ved å ta i bruke den kan man også planlegge bevisste grep for oppnå god publikumskontakt.

2.4.3. Interaktivitet og deltakelse

Helge Reistad (1991) skriver om aktiviserende teater som en form hvor «/.../teaterskaperne bevisst har lagt opp til at publikum bearbeider opplevelser fra teaterforestillingen» (Reistad & Hytten, 1991, s. 133). Bearbeidelsen kan integreres som en del av forestillingen eller som etterarbeid. Reistad begynte å bruke begrepet på 1970-tallet og var populært mot 80/90-tallet, men har ikke blitt mye brukt i senere tid. Aktiviserende teater kan minne om interaktivt teater, og kan ha flere fellestrekk. Det blir beskrevet at både pedagogiske og kunstneriske prinsipper er med å påvirke utforming av forestilling, og målet er estetisk erkjennelse. Dette er noen trekk man kan finne igjen interaktivt teater. Skuespilleren har flere roller enn å spille, man er også dramapedagog. Reistad vektlegger at ved å aktivere publikummet, stilles det krav for en improvisasjonskompetanse. (Reistad & Hytten, 1991).

Som nevnt tidligere ble boken *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst* lansert i mars 2017 med Lise Hovik og Lisa Nagel som redaktører. Boken ble utgitt på bakgrunn av redaktørens kunstneriske forskningsprosjekt, SceSam, som pågikk fra 2012 til 2016. Her trekkes det frem en tendens i scenekunsttilbudet for barn hvor interaktivitet og deltakelse har fått mer fokus. Forfatterne skriver i innledningen av boken: «I dagens scenekunsthelt kan målgruppetilpasset kunst iblant forstås som uttrykk for en instrumentell tilnærming, der den kunstneriske friheten begrenses. Samtidig kan man få inntrykk av at deltakelse er en forventning til kunstnere som ønsker å skape forestillinger for barn» (Hovik & Nagel, 2017, s. 13). I arbeid med teater for barn kan det virke som at det kreves både en kunstnerisk og en pedagogisk kompetanse; kunstpedagogikk. Slik som Guss' (1997) sammenligning av lekpedagog og kunstpedagog, hvor

lekpedagogen styres av instrumentelle læringsmål, har kunstpedagogen estetisk opplevelse som mål i seg selv. Det refereres til Peter Slade og Brian Way som mente at teateret måtte tilpasses til aldersgrupper, og å vektlegge barns lekekultur. Ved å tilpasse det man formidler til aldersbestemte grupper vil det kunne gå utover det kunstneriske uttrykket. Når interaktivitet trekkes inn i teater for barn, vil det kreves en annen form for kommunikasjon enn i det hegemoniske, tradisjonelle teateret hvor det kan være stort skille mellom sal og scene. Forfatterne forklarer tendensen til interaktivitet og deltakelse i teater for barn med at «/.../barna i større grad enn før er blitt kulturelle aktører» (Hovik & Nagel, 2017, s. 14). Dette handler om synet på barn, at barn sees på som kompetente til å ta del i kunsten som omslutter dem. Videre står det: «Slik utfordres også relasjonene mellom voksen-barn og profesjonell-amatør av forestillingen om en mer jevnbyrdig verdi» (Hovik & Nagel, 2017, s. 14). Med dette kan det forstås som at interaktivitet og deltakelse er med og bidrar til at barn får rett til å påvirke kunsten som tilbys til dem i dag, i form av barns medvirkning og medbestemmelse. (Hovik & Nagel, 2017).

Forfatterne trekker inn ulike diskurser for tanken bak dette, blant annet en mediediskurs hvor barn er mer deltakende i sosiale medier. Dette er en av rommene hvor de får uttrykke seg, i tillegg trekkes det frem en kunstdiskurs hvor barn får ta mer del, og kunstpedagogisk diskurs hvor medskaping er et nøkkelord. Forfatterne skriver at tendensen for deltakelse og interaktivitet ikke bare er i kunsten, men som man også finner i det kommersielle kunstmarkedet. Kunstinstitusjoner trekkes frem som eksempel hvor interaktivitet og deltakelse har blitt brukt som et trekkplaster for å kunne selge. Her kan det bli vanskelig å skille og som forfatterne skriver: «For selv om noe ser ut som kunst, er det ikke sikkert at det er det. Og selv om noen legger opp til deltakelse og barn som medskapere, er det ikke sikkert at det er det som faktisk skjer» (Hovik & Nagel, 2017, s. 15). Forfatterne spør hvordan man kan skille mellom *kunst og kommers*, og hvilke vurderingskriterier som skal brukes til denne tendensen i kunst/teater for, med og av barn. (Hovik & Nagel, 2017).

I den nye boken av Hovik og Nagel kommer det ikke frem en oppskrift for hvordan skape interaktivt/deltakende teater for barn. Det boka gir er flere eksempler for hvordan andre har laget interaktivt/deltakende teater, viser mangfoldet av ulike former for interaktivitet og har med refleksjoner rundt forestillingene som viser ulike perspektiver. Forfatterne har derimot utviklet en arbeidsmodell (figur 2, s. 20) som viser ulike interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. Her vises det seks dramaturgier som går fra «stille, absorbert betraktning» til

«medskapende deltakelse». Modellen viser i de forskjellige dramaturgiene barn og aktørers rolle og hvilken funksjon dramaturgiene har. Denne modellen kan gi en pekepinn for aktører som driver med teater for/med/av barn til hvilke dramaturgier som finnes innenfor interaktivitet og for hvor man ønsker å plassere seg. Modellen kan også brukes for å analysere. Det påpekes av forfatterne at en forestilling vil vanligvis ikke være kun innenfor en dramaturgi, men være innom flere av disse underveis. Det er også forskjell i eksemplene fra forestillingene i boken, interaktiviteten i forestillingene kan være i starten, underveis, i slutten eller i hele forestillingen. Forfatterne opererer med uttrykkene *åpninger* og *lukninger*, som beskriver hvor åpent eller lukket skillet mellom sal og scene er, men da også er med og beskriver kommunikasjonen mellom aktør og publikum. Valg av dramaturgi kan ofte bli bestemt ut ifra tematikk, hva man ønsker å formidle og aldergruppe (Hovik & Nagel, 2017).

Tabell 2.2 SceSams arbeidsmodell

Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn						
Dramaturgiske former	1 Lukket dramatisk form	2 Lukket fortellende form	3 Lukket aktiviserende deltakelse	4 Åpent installasjons- eller vandreteater-konsept	5 Åpen, inviterende, dialogisk form	6 Åpen improviserende form
Barn	Stille, absorbert betraktning	Deltakelse gjennom verbale tilbud	Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger	Fysisk eller scenografisk interaksjon	Dialogisk interaksjon	Medskapende deltakelse
	Innholdet spiller på barnets medskapende fantasi.	Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass.	Barna inviteres inn i det sceniske universet, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle.	Barna inviteres til dialogiske innspill eller fysisk deltakelse i det sceniske universet, under utøvernes tydelige ledelse.	Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger. Barnas lek-kompetanser blir aktivisert.
Utøvere	Monologisk funksjon	Utvelgende funksjon	Instruerende funksjon	Dirigerende funksjon	Pedagogisk funksjon	Lyttende og improviserende funksjon
	Full kunstnerisk kontroll. Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill.	Selektivt lyttende. Dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke.	Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer.	Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke.	Leder og støtter barna i spillet. Dialogisk. Drama-pedagogisk kompetanse.	Fysisk improvisasjonskompetanse. Risikosone i forhold til kaoserfaringer. Drama-pedagogisk kompetanse.

© Lise Hovik og Lisa Nagel (2017)

Figur 3: SceSams arbeidsmodell

I boken *Artificial Hells – Participatory art and the politics of spectatorship* (2012) av Claire Bishop, skriver forfatteren om Bourriauds relasjonelle estetikk og stiller seg kritisk til noe av hans perspektiver på begrepet. Hun påpeker at det hun skriver om har lite å gjøre med hans begrep, men retorikken og teorien bak det ligger noe til grunne for hennes perspektiver i boka. At det har lite med hans begrep å gjøre forstår jeg som at hun definerer relasjonell estetikk på en annen måte enn Bourriaud, og derfor påpeker dette for å distansere seg fra Bourriauds definisjon av begrepet. Det kan virke som at hun likevel ønsker å gi Bourriaud æren for å sette begrep og lys på relasjonell estetikk slik at det har bragt diskusjon på banen, hvor noen har sagt seg enige i hans perspektiver og andre har stilt seg kritiske. Bourriaud, om man er enig eller ikke, er ofte utgangspunktet når det blir diskutert rundt relasjonell estetikk eller andre lignende begreper/ fenomener. Bishop bruker *participatory art* som begrep for interaktivitet, selv om hun sier at det er visse forskjeller på disse to. Noe som kan trekkes frem som fellestrekk for begrepene er at sosial kontekst vektlegges, hvor det kan forstås at både aktører og publikummere er sosialt engasjerte. Bishop skriver at det har skjedd en endring i kunstverdenen hvor produkter, i denne sammenheng en interaktiv forestilling, ikke lenger er ferdigstilt og satt, men mer som et prosjekt som stadig er i prosess, hvor en ikke ser dens start eller slutt. Den endres i møte med sosiale sammenhenger, hvor det også har skjedd en endring; publikummere er ikke lenger bare tilskuere, men deltakere som bringer med seg sine erfaringer og opplevelser som er med å påvirke *prosjektets* utvikling. (Bishop, 2012). Slik jeg forstår Bishops *participatory art*, og hvordan hun definerer relasjonell estetikk, går det ut på at verk i møte med publikum skal være mer meningsbærende enn hvordan kunstneren har bestemt at det skal oppleves eller hvilken betydning det skal gi. I det sosiale møtet, i det sosiale mellomrommet, blir verket et utgangspunkt for en relasjonell meningsbærende utveksling av alle deltakernes innspill, ideer, handlinger og ikke minst tilstedeværelse. Hver hendelse er unik og unik, og den sosiale konteksten spiller en stor rolle. Dette på bakgrunn av at deltakerne har ulike tidligere opplevelser og erfaringer, samfunnsroller, alder, kjønn og annet som gjør at hver hendelse er unik, og som påvirker verkets innhold og mening. For deltakerne er det også individuelt hvilket innhold og mening verket og dets hendelse gir. I en teaterforestilling vil aktørene være tilstede i det sosiale møtet og bli påvirket, kanskje få en ny erkjennelse, for hver nye hendelse som igjen er med å påvirke neste hendelse. Til dette kan man kunne se sammenhenger til interaktivt/deltakende teater hvor publikummet er en del av det sosiale mellomrommet som beskrevet ovenfor. Hver forestilling blir unik, og den sosiale konteksten, den sosiale bagasjen hver deltaker har med seg, er med å påvirke forestillingens innhold og mening.

3.0. Forskningsmetode

3.1. Hermeneutikk

Thomas Krogh har skrevet boken *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke* (2014). I innledningen skriver han: «Det finnes en lang tradisjon i vår kunnskapshistorie for å utforske språk og handling i sammenheng og oppfatte disse fenomenene samlet, nettopp som det vi forstår» (Krogh, 2014, s. 7). Han utdyper at fokuset har skiftet på å forstå gjennom språket eller gjennom handlinger. Aristoteles var opptatt av handling, «/.../men først med fremveksten av samfunnsvitenskapen på slutten av 1800-tallet ble studiet av mening også systematisk knyttet til studiet av handling og samhandling mellom mennesker» (Krogh, 2014, s. 9). Slik jeg forstår det har hermeneutikken eksistert lenge og har hatt skiftninger for hvordan å gå frem for å forstå og fortolke mening og kunnskap. Som sitatet ovenfor sier har handling og samhandling mellom mennesker fått større fokus for å forstå mening. Jeg trekker paralleller til sosialkonstruktivismen hvor man er opptatt av å finne mening og forståelse gjennom sosiale sammenhenger, hvor kvalitativ forskning vektlegges og at kunnskapen man forsker frem er tilknyttet konteksten den kommer fra.

Hermeneutikkens betydning blir av Krogh forklart som forståelselære eller fortolkningslære. Forfatteren trekker frem filosofen Hans-Georg Gadamer og hans oppfatning av hermeneutikk. Krogh skriver: «Det er Gadamers oppfatninger av hva hermeneutikk er, som har hatt sterkest innflytelse og skapt mest debatt i moderne filosofi» (Krogh, 2014, s. 38). Videre i teksten understreker forfatteren at selv om Gadamer har hatt sterk innflytelse, har det ikke vært uten kritikk av hans oppfatninger av hva hermeneutikk er. På den annen side har Gadamers oppfatninger vært utgangspunkt for debatten omkring hermeneutikk, enten om man har vært enig eller stilt seg kritisk (Krogh, 2014).

Krogh (2014) skriver at Gadamer skiller mellom metode og hermeneutikk. Dette forklares med at en metode er noe man kan lære å gjennomføre for å innhente datamateriale, men ikke til å forstå materialet. Gadamer mente at metoder fantes innenfor alle vitenskaper, men at hermeneutikk ikke var en av dem. «Han ville vise at hermeneutikk og forståelse lå dypere enn metoden, uansett hvilken vitenskap det var snakk om» (Krogh, 2014, s. 45). En av de viktigste begrepene innen Gadamers oppfatning av hermeneutikk er fordommer og førforståelse. «Ingen forståelse kan starte fra *scratch*, ifølge Gadamer. Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse» (Krogh, 2014, s. 49), skriver Krogh. I denne sammenheng blir

forutgående forståelse det samme som Gadamer's fordom, og blir brukt som et positivt begrep. Fordom ble tidligere brukt som nøytralt, som en «/.../oppfatning som var utviklet på forhånd, ikke en uberettiget og uholdbar oppfatning, som det nå betyr» (Krogh, 2014, s. 49). Krogh forteller at Gadamer mente at med vår førforståelse følger også våre fordommer med, og dette burde bli sett på som noe positivt. Når man da skulle gå inn og prøve å forstå noe inngikk det i å blant annet rehabilitere våre fordommer. Dette utdypes med: «Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse» (Krogh, 2014, s. 50). Slik jeg forstår det handler det om å utfordre sine fordommer, de er ikke negative, men om fordommene aldri er i endring vil det kanskje si at man ikke får nye forståelser.

Vår førforståelse er preget av flere fordommer som utgjør en helhet, som Krogh mener at man ikke kan ha full oversikt over. Gadamer's begrep *horisont* bygger på at i en kritisk prøving kan man se på elementer av helheten, men ikke hele. Vår førforståelse og våre fordommer utgjør en *forståelseshorisont* som kan endres. Denne endringen kan skje når man går dypere inn i et verk eller et felt som man prøver å forstå. Man har en forståelseshorisont før man går inn i feltet, og denne horisonten har man med seg underveis også sammen med horisonten til forfatteren av verket. «Den hermeneutiske sirkel blir på denne måten et forhold mellom *to horisonter*. Den ene er leserens horisont, den andre er den som blir representert av verket» (Krogh, 2014, s. 55). Slik jeg forstår det kan dette sees i sammenheng med et verk av en forfatter, men også innen et felt hvor det kan være ulike diskurser med forskjellige horisonter for førforståelse og forutsetninger. Når man da går inn i et felt og skal prøve å forstå, kan det være viktig å være klar over hvordan det er flere røster med sine horisonter som er med å prege diskursene. Den hermeneutiske sirkel viser til at ved å gå flere ganger inn i et verk eller et felt for å forstå, vil forståelseshorisonten være i endring. For hver gang man tar et dykk endres fordommene, som igjen er med å prege hvordan forståelseshorisonten er i neste omgang, og kan da gi en dypere og dypere forståelse for hver gang man tar et dykk (Krogh, 2014).

3.2. Praksisledet forskning

I et forskningsarbeid kan man ha flere roller, i mitt tilfelle har det vært barnehagepedagog, dramapedagog, kunstner og forsker. Bjørn Rasmussen skriver om dette: «Den som studerer eller arbeider med drama og teater og som vil være både kunstner, (kunst)pedagog og forsker, havner ofte i et dilemma når det gjelder prioriteringer. Er dette atskilte roller eller lar de seg kombinere?» (Rasmussen, 2012, s. 23). Disse rollene kan sees på som atskilte, men som

Rasmussen forteller kan disse også kombineres. Innenfor praksisledet forskning er det det praktiske arbeidet som leder forskningsarbeidet og som er utgangspunktet for det man forsker på, som Rasmussen kaller *utforskende praksis*. Denne formen kan også trekkes til kunstbasert forskning og andre lignende former for hvor forskning har en praktisk tilnærming. Til dette baserer man også forskningen på *erfaringskunnskap*, og ikke *påstandskunnskap* som man finner innenfor naturvitenskapen. «De humanistiske vitenskapsdisiplinene ivaretar et fortolkende (hermeneutisk) kunnskapparadigme som ikke finner seg til rette med påstandskunnskap i form av målinger og evidensbasert kunnskap» (Rasmussen, 2012, s. 24). Dette kan forklares med at man ikke søker etter en allmenngyldig sannhet, at man har en hypotese som man vil legitimere. Innen kvalitativ forskning, innenfor humaniora, fortolker man den praksisen man forsker på og leter etter funn som kan si noe om det eksakte tilfellet. Det kan virke som at Rasmussen skiller mellom utforskning som er kunstpraktisk, og forskning, han peker på at for praktikere kan dette skillet bli for stort og da gjøre at å forske på egen praksis kan bli for stort. Det finnes ulike termer for når man har praksis som forskningsempiri, men noe de har til felles er at de leter etter en form for forskningsmetode/design som består av både utforskning og forskning. «I motsetning til fortidens dikotomiske kamp mellom sanselig-kroppslig og følelsesmessig erfaring og den fornuftsmessige refleksjon og påstandskunnskap, legges det nå vekt på selve kombinasjonen og den viten ikke splittes mellom den som erfarer og den som forsker» (Rasmussen, 2012, s. 29). Rasmussen trekker frem at kunstproduksjon ikke er forskning i seg selv, men at kunstneren som også er forsker har en *selvrefleksivitet* om valgene for forskningsarbeidet og hvordan valgene er med å påvirke empiri og funn for forskningen (Rasmussen, 2012).

I dette forskningsprosjektet har forskningsdesignet vært utformet som praksisledet forskning. I eventyrprosjektet, utvikling og fremvisning av forestillingen og intervju av publikumsgruppe i etterkant har hele prosessen vært at praksisen har vært utgangspunkt for forskningen. Underveis har litterær teori, vitenskapsteori og metoder for å innhente og fortolke datamateriale blitt kombinert for å kunne forske på egen praksis. Som skrevet innledningsvis i dette kapittelet, har jeg hatt flere roller i dette forskningsarbeidet; som pedagog, kunstner og forsker. Hovik skriver om disse rollene hvor hun har prøver å se på disse rollene som atskilt og hvordan de går inn i hverandre. Hun beskriver hvordan de ulike rollene hører til ulike systemer, og at innen disse ligger det kulturelle føringer (Hovik, 2014). Som pedagog har jeg bakgrunn både som barnehagepedagog og dramapedagog, disse har mye med hverandre å gjøre, men som jeg har beskrevet tidligere er det litt forskjeller også. Ved at dette forskningsprosjektet har tatt

utgangspunkt i barnehagebarn, har det vært naturlig at mitt barnehagepedagogiske blikk har vært tilstede, selv om jeg har hatt et ønske om å ha en dramapedagogisk tilnærming for det praktiske arbeidet. Som kunstner har jeg utviklet en interaktiv forestilling med en lekfilosofisk grunntanke. Ved at lekens premisser skulle være utgangspunkt for utvikling og valg for forestillingen, har min pedagogiske erfaring vært en del av dette samtidig som kunstner-rollen har stått for utførelsen. Som forsker har jeg underveis innhentet datamateriale, reflektert underveis og sett empirien i lys av teoretiske perspektiver og lignende forskning. For å kombinere disse rollene i forskningsarbeidet har praksisledet forskning vært et forskningsdesign som har gitt rom for at alle rollene har fått ta plass og hvor den ene rollen ikke har utelukket den andre.

3.3. Praktisk forskningsmetode

Til forskningsprosjektet ble forskningsmaterieell innhentet i flere faser. Underveis og etter eventyrprosjektet i Kulingen barnehage ble observasjon og intervju brukt som metoder, dette var også den mest omfattende datainnsamlingen. Til utviklingen av forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?» og etter gjennomførte forestillinger, var refleksiv logg som metode gjennomført for å bevisstgjøre, og da kunne synliggjøre, ideer og valg bak forestillingen. I slutten av forestillingen fikk de to publikumsgruppene fra Stormen og Orkanen barnehage med seg hver sin koffert med figurene som ble brukt i forestillingen. Disse ble tatt med tilbake i barnehagene til at barna kunne bruke dem. Etter to- tre uker ble de pedagogiske lederne for barnegruppene intervjuet, med en tilnærmet intervjuguide som etter eventyrprosjektet.

3.3.1. Kvalitativt intervju

Jeg valgte å bruke intervju til å innhente forskningsmaterieell fra barnehagepersonellet som var med i eventyrprosjektet. Det ble gjennomført individintervju, hvor jeg i forkant delte ut intervjuguide hvor det var lagt ved spørsmål som jeg kom til å stille. Intervjudeltakerne fikk dette på forhånd slik at de kunne forberede seg. I forkant av intervjuene ba jeg om samtykke gjennom skriftlig skjema for å få bruke taleopptak. Opptakene ble transkribert i etterkant. Forhåpentligvis opplevde intervjudeltakerne intervjuene som ikke-høytidelige og at det foregikk en dialog mellom oss.

I *Det kvalitative forskningsintervju* skriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann: «I denne boken fremheves intervjupersonen som subjektet, som en person som er delaktig i det kvalitative

forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne» (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 20). Forfatterne trekker frem at gjennom det kvalitative forskningsintervjuet er man ute etter de spesifikke intervjuesubjektenes forståelse av verden, ikke den allmenne forståelse av verden. Slik jeg forstår dette vil valg av hvem som intervjues være med å bestemme hva man får ut av intervjuet, men også relasjonen mellom intervjuer og intervjuersubjekt. Kvale og Brinkmann påpeker at ved å bruke begrepet «subjekt» innebærer det også at personene er «underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres handlingsvalg» (Kvale et al., 2015, s. 20). Dette kan utdypes med at man må se intervjusubjektenes handlingsvalg i sammenheng med konteksten. For eksempel ble barnehagepersonalet intervjuet i kontekst av at de arbeider i barnehagen med barn. De er underordnet av blant annet «Lov om barnehager», «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», barnehagens årsplan og pedagogiske plattform. Handlingsvalgene som kom frem i intervjuene er da basert på mye av deres rolle i profesjonen, men også som privatpersoner.

Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2013) beskriver det å intervju som en kunst, og at det ikke er bare selve intervjuet som er viktig, men også forberedelsen til et intervju. I forkant av intervjuet laget jeg som sagt en intervjuguide som jeg ga i forkant til de som skulle intervjues. Jeg hadde allerede gjort meg tanker på hvilke svar jeg kunne få og forberedte meg på at jeg ikke nødvendigvis ville få de svarene jeg lette etter. Forfatterne snakker også om direkte og indirekte intervju, hvor direkte intervju var relevant i denne sammenheng. Jeg ønsket å gjennomføre personlige intervjuer hvor jeg var i direkte kontakt med informantene. Her ville ansiktuttrykk, gester og kroppsspråk spille en stor rolle for hvordan vi kommuniserte og oppfattet hverandre, både det verbale og non-verbale (Løkken & Søbstad, 2013). Løkken og Søbstad skiller mellom strukturerte eller ustrukturerte intervjuer, noen bruker også begrepet semi-strukturerte intervjuer som kan plasseres mellom de to overnevnte strukturene. Om intervjuet er strukturert vil spørsmålene være satt opp i en bestemt rekkefølge som skal følges, det gir ikke alltid rom for å gå utenom spørsmålene, og intervjuene blir svart på mest mulig lik måte hver gang. Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte, hvor jeg fulgte intervjuguiden, men ga rom for at intervjudeltakerne ga svar utenfor det de ble spurt om. Underveis kom jeg med oppfølgingsspørsmål der jeg søkte mer utdypende svar (Løkken & Søbstad, 2013).

3.3.2. Deltakende observasjon

Til forskningsarbeidet ble det utført observasjoner av barnegruppen tilhørende eventyrprosjektet i Kulingen barnehage. Observasjonene ble utført løpende i prosjektets periode som varte 12 uker.

Det finnes mange definisjoner på observasjon, «/.../i pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom deltakelse» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). Løkken og Søbstad skriver om at under en observasjon kan man prøve å få med seg alt, men da kan man ende opp med å få med seg ingenting. De forklarer videre med at man må bestemme seg for å «/.../rette søkelyset mot bestemte fenomener som en ønsker å få mer kunnskap om» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). I dette forskningsarbeidet var det ikke et bestemt fenomen som skulle undersøkes, men sitatet forteller allikevel at man må rette fokuset mot det en forsker på. I denne konteksten ble det å se på dramatiske lek-situasjoner, å se på relasjonene mellom barn-barn og barn-voksen, i tillegg til å se på hvordan de voksne forholdt seg til barnas lek.

Før man skal gjennomføre observasjoner må man bestemme seg for hvilken type observasjon man skal gjennomføre. Deltakende observasjon ble passende til dette forskningsarbeidet, hvor det var en barnegruppe som skulle observeres. Løkken og Søbstad (2013) forteller at før man skal observere, må man være forberedt på hvilken type observasjon man skal ha, hvordan man fremtrer og hvordan man møter sine observasjonsdeltakere. I denne sammenheng gjorde jeg meg tanker om hvilke forventninger barna ville få når jeg kom inn i deres hverdagslige miljø. I starten var jeg ukjent for barnegruppen, og det kunne ta tid før barn og voksne ble trygge på min tilstedeværelse. Dette kunne være med å påvirke hvordan de oppførte seg, og da også påvirke leken til barna. Jeg valgte av den grunn å vente med deltakende observasjoner til barnegruppen var blitt mer trygg på meg. Barna var nysgjerrige på hvem jeg var og hva jeg skulle hos dem, og jeg så da at de hadde mer fokus på meg enn det planlagte til prosjektet i starten. Ved de siste observasjonene hadde jeg vært med barnegruppen en gang i uken i flere uker, da var det lettere å være en deltakende observatør etter å ha opprettet nærmere relasjoner til barna.

Under observasjonene ble jeg ofte invitert inn i leken av barna eller at noen av barna søkte kontakt med meg. Jeg hadde på forhånd tenkt at som deltakende observatør ville jeg i starten være mer tilbakeholden, men delta i leken hvor det var behov for det uten å påvirke leken for mye. Altså være en nøytral deltaker i leken. Valget for dette hadde med at jeg ville se på barnas

spontane dramatiske lek, og at jeg som forsker ikke skulle legge føringer for leken for å få forskningsmaterieell som jeg ønsket det skulle være.

Løkken og Søbstad skriver om ulike dimensjoner innen observasjon, altså ulike tilnærminger til observasjonen. Her skriver de om observasjoner som er strukturert eller ustrukturert, å være tilskuer eller deltaker, om observasjonen er åpen eller skjult, de skriver også om varighet og observasjonsfokus. Observasjonene som ble utført i dette forskningsarbeidet var for det meste ustrukturerte av den grunn at jeg ville se barna i spontan dramatisk lek. Noen av observasjonene var som nevnt en veksling mellom deltakende og tilskuerbasert, under disse observasjonene var det planlagte lekegrupper hvor det ble gitt impulser av voksne som inspirasjon til dramatisk lek med tema rundt eventyret, disse observasjonene var i starten strukturerte og gikk etter hvert over i å være ustrukturerte. Observasjonenes varighet varierte fra 15 min. til 45. min (Løkken & Søbstad, 2013).

3.3.3. Refleksiv logg

Donald Schön skriver om den reflekterende praktiker, han stiller innledningsvis: «/.../hvilket forhold der var mellom den form for viden, som den akademiske verden hylder, og den form for kompetence, man setter pris på i de professionelles praksisverden» (Schön, 2001, s. 9). Forfatteren eksemplifiserer videre med at i en samtale mellom en akademiker og en praktiker, vil en praktiker ikke være enig i akademikerens vitenskap, men vil ikke forklare sitt eget. Med dette mener Schön at det oppstår en distanse mellom forskning og praksis, hvor både forskeren og praktikerens har vanskeligheter for å gå inn i hverandres felt for å få en bedre forståelse av hva det andre innebærer. Med dette har forfatteren gjort et forsøk på å se på hvordan en praktiker reflekterer samtidig som han/hun praktiserer sin profesjon, noe som han kaller *refleksjon-i-handling*. Dette kan være en metode for å reflektere over eget praktisk arbeid underveis og som kan brukes som en del av forskning (Schön, 2001).

Viten-i-handling trekkes frem som en beskrivelse av handlinger hvor man gjør dem av oss selv uten å tenke over det, disse handlingene har man tillært oss tidligere og man tenker sjeldent over hvordan man har lært det. Schön forteller at disse handlingene kan ha tidligere vært refleksjon-i-handling, men fordi de har blitt internalisert i vårt handlingsregister har de blitt viten-i-handling. I refleksjon-i-handling tenker man over hva man gjør imens man gjør det. Man reflekterer over sine handlinger og man kan reflektere i handling. Refleksjonen handler ikke bare om egne handlinger, men også hvordan det påvirker det som befinner seg rundt.

Når intuitiv, spontan præstation ikke giver andet resultat end det forventelige, så går vi ikke rundt og tænker videre over det. Men når intuitiv præstation fører til overraskende resultater, hvad enten de nu er behagelige og lovende eller uønskede, så kan vores reaktion meget vel være refleksion-i-handling. (Schön, 2001, s. 57).

Forfatteren beskriver her at når en handling fører til noe uventet, enten det er positivt eller negativt, det er da en refleksjon-i-handling kan skje. Når noe går som forventet i et forskningsarbeid, er det kanskje ikke så mye refleksjon over det, da vil det kanskje bare være en viten-i-handling. Under forskningsarbeidet har jeg vært en reflekterende praktiker i form av at jeg har reflektert over både egne og andres handlinger i det praktiske arbeidet. Dette gjelder spesielt under eventyrprosjektet, utviklingen av forestillingen og under de to forestillingene som ble vist for to barnehagegrupper. I etterkant av refleksjon-i-handling, skrev jeg en logg hvor jeg førte ned tanker omkring hva som hadde skjedd, hva som gikk som forventet, hva som ikke gikk som forventet og hvordan det kunne bli gjort annerledes. Når jeg reflekterte over andres handlinger, var det spesielt de andre voksne, både skuespiller Ørjan og de voksne i barnehagene. Dette har nok sammenheng med at de voksne har i større grad vært bevisste over deres deltakelse i forskningsprosjektet og da har jeg tenkt at de også reflekterer over sine handlinger, men også fordi de er voksne med samme profesjon som meg og derav lettere å identifisere seg med og da kunne lære og reflektere over deres handlinger så vel som mine egne. Barna i forskningsarbeidet har vært mindre bevisste over deres deltakelse i prosjektet, og dette på bakgrunn for fokuset at de skulle være i sin egen varen og lek, og ikke nødvendigvis gjøres bevisst på hvorfor de handler slik de gjør.

4.0. Presentasjon av empiri

Forskningsprosjektet har foregått i flere faser. Eventyrprosjektet i Kuling barnehage var starten og utgangspunktet for forskningen. Under denne fasen ble observasjoner og intervju utført. Den neste fasen i prosjektet var utvikling av forestillingen hvor observasjonene og intervjuene fra eventyrprosjektet ble analysert og fortolket. Dette ble utgangspunktet for utviklingen av manus, hvor skisser, tegninger og refleksiv logg ble skapt underveis. Senere i prosessen ble skuespiller Ørjan trukket inn for å prøve ut manus, finjustere og finne løsninger til overganger. Det ble to fremvisninger av forestillingen hvor to barnehagegrupper var med, i etterkant av forestillingene skrev jeg ned refleksive logger for å sette lys på hva som gikk som forventet, hva som ikke gikk som forventet og mulige endringer for forbedringspotensial. I siste del av fasen ble de to pedagogiske lederne fra barnehagegruppene intervjuet for å innhente deres observasjoner av hvordan forestillingen hadde kommet til syne i barnas hverdag og lek i barnehagen i etterkant.

4.1. Eventyrprosjekt i barnehage

Informantene fra Kulingen barnehage var Ylva, pedagogisk leder, og Ulf, faglig medarbeider. I intervjuene ble informantene først spurt om hvordan de hadde opplevd eventyrprosjektet med «Ulven og de tre små grisene». Ylva og Ulf svarte at det hadde vært en positiv opplevelse å jobbe med drama i barnehagen. Ulf fortalte at det å jobbe med eventyr var noe barna ble tidlig opphengt i, og at de voksne planla å jobbe videre på denne måten med andre eventyr. Informantene fikk spørsmål om hvordan de trodde barna opplevde prosjektet. Ylva mente at eventyret hadde passet bra for alle fordi det var lett å tilpasse eventyret i forhold til alder.

Ylva:

Det virker som de synes det har vært kjekt for alle sammen, fordi at alle har fått oppleve det på sin måte selv om de er 2, 3 eller 4 år.

Det virker som at valg av eventyr har passet til aldersgruppen, under eventyrprosjektet var barnegruppen i alderen 2-4 år. Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv» var rettet mot barnehagebarn i alderen 2-6 år. På bakgrunn av at barna fra eventyrprosjektet var fra 2-årsalderen, valgte jeg å inkludere 2-åringer til målgruppen selv om jeg var usikker på om det ville være passende for de yngste. Det var også usikkerhet om forestillingen passet for 5-6 åringer i og med at denne aldersgruppen ikke ble representert under eventyrprosjektet.

Ulf svarte at han opplevde at barna var opptatt av eventyrprosjektet hele tiden i perioden. Barna hadde vært opptatt av å leke med bamser (tre griser og en ulv), dukketeater-figurene og sette

opp hus. Ut i fra mine egne observasjoner har det også vist seg til at barna har trukket inn eventyret både gjennom projisert og personlig lek. Fra intervjuene og egne observasjoner har personlig lek kommet mest frem når barna har bygget hus og lekt eventyret i større skala.

Ulf hadde observert flere ganger at barna lekte eventyret ute:

Har hatt litt blader de har holdt på å blåse på, kaste rundt og har liksom hørt at ulven er der. Ikke sikkert at de har lekt direkte eventyret, men at det har vært elementer fra det.

Ulf utdypet videre at han hadde hørt innimellom kjente replikker fra eventyret i barnas lek. I begge intervjuene snakker informantene om at barna har trukket inn elementer fra eventyret inn i andre lek-tematikker. Dette kan vise at barna har internalisert elementer fra eventyret til sitt lekerepertoar, i hvert fall elementer fra det, og har gjort det til sitt eget.

De eldste barna hadde dramatisert eventyret med dukketeater for de andre barna samt lekt mye for seg selv med kassen hvor dukketeater-gjenstandene var oppi. Replikker som det ser ut til å ha gått igjen har vært: «Lille gris, lille gris, slipp meg inn, slipp meg inn», «Nei, det tør jeg ikke», og «Da skal jeg puste og pruste og blåse huset ditt ned». Fra egne observasjoner har de fleste barna vært mer opptatt av å uttrykke handlingene i eventyret, og ikke av å si replikkene. Dette kan ha sammenheng med barnegruppens alder, språkutvikling eller hvordan eventyret har blitt formidlet av de voksne. Ulf snakker i intervjuet om en gutt som brukte replikkene til eventyret og gjorde til stemmen sin. Dette forteller noe om barnets innlevelsesevne i rolle, noe som barnet kan ha fått inspirasjon fra da voksne har dramatisert eventyret for dem. Under eventyrprosjektet var det ikke fokus på at barna skulle lære seg replikkene til eventyret, replikkene som har gått igjen har vært mer nøkkelord/linjer for å følge gangen i eventyret for når ulven blåser ned husene. I noen av observasjonene har barna dramatisert eventyret uten å bruke replikkene, men fortsatt holdt samme gangen i eventyret gjennom handlinger.

Informantene fikk spørsmål om barna og foreldrene hadde gitt noe uttrykk om prosjektet. Ylva svarte at hun kunne se at barna koste seg og at de hadde noe felles i gruppen. Barna hadde tatt initiativ til å fortelle eventyret selv og ville gjerne bygge hus. Det å bygge hus hadde vært populært. Ulf sa at han så at barna syntes eventyrprosjektet var spennende og som barna selv trakk frem i hverdagen. Foreldrene hadde ikke uttrykt om hva de syntes om prosjektet, men fortalte at de hadde sett eventyret på you-tube, blant annet disneyversjonen. De hadde også hørt litt på musikk. At barna selv har tatt initiativ til å trekke frem eventyret på forskjellige måter kan være en bekreftelse på det informantene svarte om at prosjektet har vært spennende og kjekt for barna. Ved at barna hjemme, sammen med foreldrene, har sett på filmer og hørt på musikk

med sammenheng til eventyret, kan fortelle noe at barna har pratet om hva de har gjort i barnehagen og at eventyret har kommet opp. Når foreldrene har møtt barnas interesser og fulgt opp hva barna gjør i barnehagen kan dette ha styrket barnas interesser for eventyrprosjektet.

På spørsmål om tematikk som har gått igjen i barnas lek med eventyret, svarte Ylva at ulven hadde vært populær. Barna hadde også vært opptatt av å bygge hus av ulike materialer. Ulf svarte at det å bygge hus var noe barna gjorde ofte, han fortalte videre at barna hadde en klar mening om hvordan husene skulle se ut. Av dette kan man forstå det slik at barna er opptatt av å bygge opp det fiksjonelle rommet før de starter handlingen. I forberedelsen utarbeider barna sin egen fiksjonskontrakt seg imellom. Det kan virke som det er viktig for dem at deres indre bilder av hvordan husene skal se ut, skal komme tydelig frem. Gjennom kommunikasjon, diskusjon og om mulig en fellesforståelse av ønsket uttrykk.

Videre under samme spørsmål svarte Ulf:

Ulven er den viktigste delen i hele leken. Ser at de minste barna på avdelingen; et barn kan ta den ene ulven som du kom med, og så kan den ene løpe rundt med to hundebamser og en katt kanskje og så er de grisene liksom. Så er liksom den der en mot tre eller tre mot en. En slem og tre snille. Det har blitt en greie. Ser at de liker å leke «Star Wars», og da leker de på samme måte, en slem (Darth Vader) mot resten da. Men før så tror jeg det var litt mer at alle var Darth Vader, nå er det sånn at en er Darth Vader. Det kan være at de har blitt påvirket av eventyrprosjektet, men det vet jeg ikke.

Her forteller Ulf noe om at strukturen i leken har blitt endret. Det kan se ut til at strukturen i eventyret hvor ulven er den «onde» og de tre grisene er de «gode» har blitt internalisert til andre temaer barna leker, som nevnt tidligere i andre eksempler. Det ble også fortalt i en annen del av intervjuet at guttenes «herjelek» hadde blitt roligere og mer strukturert på samme måte som beskrevet ovenfor.

Ylva fortalte under intervjuet at de hadde laget griseører som hadde blitt kjempepopulære, de hadde blitt brukt så mye at de var blitt ødelagt. Barna brukte mye griseører, ulvehaler og annet kostyme når de lekte eventyret. Da barna skulle ha på seg kostymene observerte jeg at det nesten var som en lek å ta kostyme av og på, vise seg frem til hverandre hvor barna nesten speilet hverandre da de for eksempel hadde tatt på seg griseører. Ofte i starten av en leksekvens med tematikk fra eventyret, enten det var projisert eller personlig lek, så jeg at barna brukte mye tid på å utforske rekvisittene og kostymene tilhørende før de begynte å spille ut handlingen i leken. Under spørsmål om hvordan de som voksne hadde forholdt seg til barna under opplegg rundt prosjektet svarte informantene at de hadde vært støttende i barnas lek. De så etter hvor

interessen til barna var og støttet dem opp rundt dette, enten ved å tilrettelegge eller være med i leken. Begge fortalte i slutten av intervjuet at når barna var blitt kjent med eventyret og de ulike måtene å dramatisere det, søkte barna mindre støtte hos de voksne. I starten søkte noen av de yngste barna støtte under leken, men mot slutten lekte barna i grupper uten å trenge noe direkte innspill fra de voksne. Ulf fortalte også at de hadde hatt fellessamlinger hvor barnegruppen hadde dramatisert eventyret for resten av barnehagen. Her var det barna som spilte ulv og gris alene, men at han hadde støttet dem opp hvor de trengte det. Blant annet hadde Ulf hjulpet med å bygge opp scenen, som var å bygge de store husene med store madrasser, og vist «ulvene» i starten hvor de skulle gå. Et av barna som var ulv hadde gått veldig fort gjennom eventyret, men han husket alle replikkene til ulven og gjorde om stemmen slik at den ble mørkere. Et annet barn tok det mer rolig, men han brukte ikke replikker og gjorde kun handlingene. I disse eksemplene spilte barnegruppen teater for resten av barnehagen, måten de gjorde dette på var tilnærmet likt som da de voksne hadde hatt dramapedagogisk forløp med barnegruppen hvor de hadde kollektiv rolle. Selv om publikummet, resten av barnehagen, opplevde det som teater, er det ikke sikkert at barnegruppen opplevde at de spilte teater for andre.

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om at når barn leker spiller de ikke for eller mot noen. Under en av disse forestillingene hvor barnegruppen spilte for et publikum var jeg tilstede og kunne observere at de fleste barna av barnegruppen ikke spilte mot publikum som en skuespiller ofte gjør i teateret. Forestillingen var mer lekbetont hvor barnegruppen rettet sin oppmerksomhet mer mot sine medskuespillere enn publikum. Det kan trekkes frem her at Kulingen barnehage er en mellomstor barnehage hvor barnegruppen jeg jobbet med var de eldste i barnehagen. Det kan tenkes at barnegruppen kjenner godt og har vært trygge på de barna og voksne som var publikummere, og hadde det vært et ukjent publikum ville barna ha vært mer bevisste hvem de spilte for. Da ville kanskje forestillingen vært mindre lekbetont, og flere i barnegruppen ville kanskje ha vært mer tilbaketrukne og spillet blitt mer kunstig.

De neste spørsmålene som ble stilt gikk inn på barnas dramatiske lek, om eventyret eller elementer fra det hadde kommet til uttrykk i leken. Informantene hadde allerede fortalt noe om dette, men hadde mer å fortelle. Ylva tok opp at hun hadde merket at guttenes «herjelek» hadde endret seg. Hun trakk frem at de hadde ganske mange gutter i gruppen og at de ofte var veldig fysiske i leken, løp mye og hadde høylytte stemmer. Hun hadde merket seg at denne «herjeleken» hadde blitt mer strukturert, at guttene ikke bare løp og brølte, men at det var en

tydeligere handlingsgang i leken deres. Ulf pratet også om dette, hvor han snakket om at i stedet for at alle var ulven eller «Darth Vader», var det nå kanskje bare en som var den «slemme». Som tidligere nevnt, at det var mer en «en mot tre»-dynamikk. Ulf mente at han kunne se denne endringen i hele gruppen, at barnas lek, både blant guttene og jentene, var blitt mer strukturert og at tempoet i leken var senket. Ylva ga eksempel på at ofte lekte guttene at de var ulver og skulle være skumle og skremme de andre barna. Barna som ble skremte ble enten redde og lei seg, eller ble med på leken, hylte og sa noe som «Ææ, vi må skynde oss til neste hus». Ylva fortalte: «Det har vært populært, ulv har fått stor plass». Hun fortalte at når de hadde lekt med de store husene, hadde de voksne vært i husene og barna kunne søke trygghet hos dem.

Ulf trakk frem det han fortalte tidligere i intervjuet om at barna lekte eventyret ute. I uteområdet var det en båt som barna brukte som hus. Han hadde hørt at et barn hadde banket på og sagt «Slipp meg inn», noen av barna i båten hadde svart «Nei, det tør jeg ikke». Som nevnt tidligere kan det se ut som at barna har trukket eventyret inn i sin spontane dramatiske lek. Underveis i eventyrperioden har de voksne hørt og observert elementer fra eventyret i barnas lek. Ulven har hatt stor plass, slik jeg forstod det mest blant guttene, hvor de har gått inn i rolle som skumle ulver som skal skremme de andre. De andre barna har da respondert på dette forskjellig, noen har blitt redde og søkt tilflukt hos de voksne, noen av barna har respondert med å gå inn i rolle som griser og skyndet seg for å finne et hus å søke tilflukt i. Det kan minne om i improvisasjon når barna som ulv kommer med et tilbud, innen improvisasjon er det en regel om å svare ja til tilbudet og tilføre noe nytt, noe som noen av de andre barna gjorde. I leken er det ikke en regel om å alltid svare ja til tilbud andre kommer med, og en måte å svare nei på, som i eksempelet ovenfor, kan være å trekke seg vekk og gå til en voksen. De barna som lekte ulv kan da ha gått til noen andre barn og prøvd seg frem til de har funnet noen som har respondert på tilbudet og blitt med. Ulf: «Ulven er den viktigste delen i hele leken», han ga et eksempel på at et av de yngste barna hadde tatt ulve-bamsen og et annet barn hadde hatt tre grise-bamser hvor de hadde lekt at ulven skulle fange grisene.

Informantene snakket flere ganger i intervjuet om at ulven og det å bygge hus hadde vært populært. I et spørsmål ble det spurt om det var noe tematikk som hadde gått igjen, her svarte Ylva det samme ovenfor, men at spesielt de eldste barna hadde vært veldig opptatt av detaljer, sånn som pipen i mursteinshuset og hvordan ulven brant seg på halen. Ulf svarte også det samme ovenfor, og supplerte med at barna hadde vært veldig opptatt av hvordan husene skulle se ut. Eventyrprosjektet varte i 12 uker og det kan tenkes ved at barnegruppen fikk god tid til å

bli kjent med eventyret, trekke det inn i sin egen lek og da gjøre noe erfaringer med det, har det dukket opp undring rundt eventyret. Ved at de har fått så god tid og barna har blitt mer og mer kjent med eventyret har også kanskje barna blitt opptatte av detaljer og etter hvert fått klarere indre bilder av hvordan de ulike delene av eventyret så ut.

Informantene hadde sett at eventyret hadde blitt videreutviklet i leken, Ylva nevnte blant annet at ulven hadde fått større plass enn den hadde i eventyret. Hun trodde dette hadde med at ulven var skummel. Ulf fortalte at mot slutten av prosjektet hadde mursteinshuset blitt blåst ned når barna dramatiserte eventyret i større skala. Dette var en endring fra det originale eventyret. I en av observasjonene med en gruppe på fem barn observerte jeg det samme hvor et barn som spilte ulv også blåste ned mursteinshuset. I denne leken var det lagt tepper over tre bord inne på avdelingen og da ulven blåste ble teppene dratt av. I starten ble bare teppene på de to første bordene blåst ned, men på et punkt ble teppene på det siste huset også dratt av. Om det var en forglemmelse fra denne gutten eller om det var et bevisst valg i et forsøk på å drive leken videre eller bare fordi han syntes det var en spennende handling å dra av teppene, vet jeg ikke. Det som skjedde etterpå var at barna som spilte griser så litt forvirret ut og det så ikke ut til at de visste helt hva de skulle gjøre videre. Dette ble gjentatt to ganger før jeg spurte barna «Hva gjør vi nå?» samtidig som jeg løftet opp begge armene, holdt hendene åpne og så undrende ut. Den yngste gutten i gruppen på to år gjentok spørsmålet mitt med samme mimikk og kroppsspråk som meg, etterpå svarte han på sitt eget spørsmål «Vi må bygge», altså bygge husene opp igjen. Dette ble gjentatt to ganger til, hvor hver gang mursteinshuset ble «blåst ned», sa gutten «Hva gjør vi nå?» med samme mimikk og kroppsspråk som meg tidligere. Jeg observerte at etter at gutten hadde kommet med forslaget om å bygge, tok han større plass i gruppen og i sekvensene hvor vi bygget opp husene igjen var det han som ledet og instruerte til en viss grad hva de andre barna skulle gjøre. Denne gutten gikk fra å skifte mellom å være observerende og delvis delaktig til de andres lek, til å være mer ledende ovenfor de eldre barna og mer deltakende i handlingene. Dette kan ha kommet av at det var han som kom med forslaget, det kan også ha med at da han imiterte meg var det som en inngang til å gå inn i rolle og da ble det kanskje lettere å gå inn i andre roller. Yngre barn, som han som var to år, har ofte mer behov for støtte fra voksne i leken, men også da at de voksne går inn i rolle og eksemplifiserer hvordan man kan være i rolle. Da imiterer barnet først den voksne, for så å gjøre uttrykket til sitt eget ved å prøve ut, for så å videreutvikle rollen etter hvert som barnet prøver ut rollen flere ganger.

I forhold til hvilke aldersgrupper i barnegruppen som hadde interessert seg for eventyret mente både Ylva og Ulf at det var 2-3 åringene som hadde vært mest opptatt av det. Ylva:

«For 2-3 åringene har kanskje dette vært en vei for å lære seg hvordan man er i rolleleken.»

At eventyrprosjektet har vært en inngang til å lære hvordan man er i rollelek, kan ha sammenheng med at det har vært en lektematikk som har pågått over lang tid. Barna har da hatt tid til å bearbeide sine inntrykk og prøve ut flere uttrykksformer av sine indre bilder. Ved at hele barnegruppen har hatt et felles fokus hvor felles estetiske opplevelser har vært utgangspunkt for felles lekereferanser, har barna kunne lekt sammen på tvers av alder, kjønn og lekutvikling. Gjennom slik erfaring kan barna ha utviklet og styrket sin lekkompetanse, både ved projisert og personlig lek, og da kunne ha fått større kjennskap til lekekoder og former som en finner i leken. Om ikke alle barna har lekt sammen, har de i hvert fall kunnet observere hverandres lek og gjennom dette også fått styrket sin lekkompetanse. 4-åringene hadde også vært opptatt av eventyret, men Ylva mente at de også hadde vært opptatt av andre leketemaer.

Ulf fortalte at for noen av barna, spesielt to gutter, hadde det vært veldig viktig for dem å være ulven hvis de skulle leke eventyret. Både i planlagt og spontan lek, begynte de to guttene å gråte hvis de ikke fikk være ulven. Her snakket Ulf videre om at disse to barna hadde fått erfaringer om å ikke alltid få oppfylt sine ønsker om å være ulven, hvor de fikk erfaringer med å vente på tur, om selvregulering og det å unne andre å få være ulven. Her er det snakk om instrumentelle mål som vil være naturlig for voksne som arbeider i barnehage å se og sette pris på at barna får erfaringer med, selv om det ikke var dette som var målet for eventyrprosjektet. I denne sammenheng er det verdt å trekke frem på ny at selv om jeg i min forsker-rolle har hatt felles estetiske opplevelser som mål for prosjektet, har jeg sett og vært klar over at det har vært flere andre pedagogiske goder i eventyrprosjektet prosess.

4.2. Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?»

I intervjuene og observasjonene var det flere områder å kunne trekke ut til å utvikle manus til forestillingen. Barnas fokus rundt tematikken av eventyret, lekens dramaturgi og elementer, og relasjonene mellom barn-barn og barn-voksen var noen av disse områdene. Under eventyrprosjektet ble det observert både projisert og personlig lek. Dette ga en tanke om å trekke inn begge disse formene for lek i forestillingen. Den første delen av forestillingen skulle være tilnærmet projisert lek, hvor det originale eventyret ble formidlet gjennom figurteater med forteller. Jeg sydde to sett med figurer av griser og ulv, hvor jeg ønsket at de skulle være litt

abstrakte, men samtidig gjenkjennelige for hvilke dyr de representerte. De skulle også være håndholdte, slik at barna lett kunne føre dem i sin egen projiserte lek. Med dette valgte jeg å lage borddukker, som er enklere å føre og ikke krever dyp kompetanse i dukkeføring (figur 4, s. 42). Det ble også laget et stort hus (figur 5, s.42) og konkreter til dramatiseringen, blant annet ulvehaler, griseører, små hus og andre konkreter til dramatiseringen.

Til overgang mellom første og andre del av forestillingen skulle et lys komme på i huset hvor det skulle bli en form for skyggeteater. Når publikummet skulle bli invitert inn til forestillingsrommet ville de bli fulgt inn av Ørjan, hvor jeg allerede var inne i huset og utenfor synsvidde. Ved at barna ikke visste at jeg var inne i huset, ville dette kunne skape undring for hva som skulle skje videre. Tanken bak dette var også å bruke lys som estetisk visuelt virkemiddel for stemningen i rommet.

Ut ifra empirien pekte ulven seg ut. Både i egne observasjoner og fra intervjuene kom det frem at ulven hadde hatt mye fokus, den var skummel og var den som bidro til spenningsmomenter. Dette kan være med å forklare noe av bakgrunnen for at ulven var populær blant barna. Ved å gå i rolle som ulv kunne det være en måte å fjerne frykten og gjøre ulven mindre skummel. Sett i lys av dette, kan barn i eventyrprosjektet ha gått i rolle som ulven for å skape spenning i leken, empirien vist at noen av barna ble redde da andre barn var i rolle som ulv, i mens andre ble med i leken hvor ulven var tilstede. Ved at ulven hadde stort fokus valgte jeg å ha ulven i hovedrollen for forestillingen hvor barna kunne være på lag med ulven for å gjøre den mindre skummel, men også for å utligne skillet mellom protagonist og antagonist som det er i eventyret. Bakgrunnen for å utligne dette skillet var for at forestillingen ikke skulle ha en moral hvor ulven ble fremstilt som den onde, men la det være mer utprøvende hvor det ikke var et klart skille mellom hvem av grisen og ulven som var den gode og den onde. I leken er barn ofte mer tilgivende ovenfor karakterer som er tilnærmet antagonister, og det kan være en vekselvirkning mellom fiende og venn. I forestillingen skulle barna da få ulvehaler og bli ulveassistenter for ulven.

Fra en av observasjonene, som nevnt ovenfor, lekte barna at ulven klarte å blåse ned mursteinshuset, her lekte de ikke hva som skjedde videre, men startet handlingen forfra. Dette var noe jeg ville se nærmere på i utviklingen av forestillingen: hvordan videreutvikle eventyret? Her kom det ideer om at andre del av forestillingen skulle være hva som skjedde videre hvor eventyret slutter. Jeg ønsket som nevnt ovenfor at ulven skulle være i hovedrollen, fordi dette

var noe barna hadde vært opptatt av. For å trekke paralleller til da mursteinshuset blåste ned, idémyldret jeg over hva som kunne være mulige løsninger i forestillingen. Tilslutt ble det bestemt å invitere barna til å være ulveassistenter, som skulle hjelpe ulven (spilt av Ørjan) til å lure ut den største grisen (spilt av meg) ut av mursteinshuset. Her skulle ulven sammen med barna finne ulike løsninger basert på impulser som befant seg i koffertene. For hver gang barna klarte å lure ut grisen, skulle de spise opp grisen, etter at grisen ble spist opp skulle jeg si «Kan jeg leve nå?» som et metafiksjonelt grep hvor replikken ble sagt av meg som person, ikke som grisen. Etter at grisen kom til live igjen skulle den gå inn i huset sitt igjen og ulvene kunne finne frem en ny koffert å utforske for å legge en ny plan.

I observasjonene så jeg at barna var opptatt av å utforske rekvisittene og materialene som ble brukt i dramatisering og i lek rundt eventyret, dette ga inspirasjon til å ha flere objekter i forestillingen som kunne være impulser for løsninger til å lure grisen ut. Objekter som ble brukt i forestillingen var; gammelt sengetøy og laken, lommelykter, en stor bok og griseører. Tanken var at mesteparten av objektene skulle være åpne, at det ikke skulle være tilsynelatende hvilke ideer barna ville få fra impulsene. Andre del av forestillingen skulle være som en lek, nesten som en konkurranse, hvor det var om å få lure ut grisen og spise den flest mulig ganger. Til dette skulle vi ha en tavle hvor det ble satt poeng for hver gang grisen ble lurt ut og spist opp. At grisen kunne bli spist flere ganger skulle bli avklart tidlig for barna, og bli poengtert et par ganger slik at de på forhånd visste dette. Dette skulle komme frem både gjennom replikker og gjennom tavlen hvor vi skulle tegne opp hvor mange ganger grisens to brødre hadde blitt spist opp.

Dramaturgien i barnas lek observerte jeg som gjentakende, i eventyret er det også gjentakelser ved at ulven kommer og skal blåse ned husene. Høydepunktene for leken var da ulven blåste ned husene og grisene måtte skynde seg til neste hus, vendepunktet var da ulven brant halen sin og løp ulende fra mursteinshuset. Dette ga en tanke om at i andre del av forestillingen kunne rammen for handlingen være gjentakende, men at innholdet kunne være annerledes ved at det var forskjellige impulser for hver gang. Høydepunktene kunne være da barna klarte en løsning og spiste opp grisen. Dramaturgien for andre del av forestillingen skulle bli en variant av lekens dramaturgi. I en leksituasjon kan barn gjenta samme handlingssekvens flere ganger, men hver gjentakelse er aldri helt lik. Barn eksperimenterer, prøver ut ulike uttrykksformer, får nye inntrykk gjennom sine uttrykk og slik fortsetter det. Når flere barn leker sammen observerer de også hverandre, og i neste gjentakelse kan de imitere noe et annet barn gjorde og i utprøvelsen

kunne gjøre det til sitt eget. Dette var litt av tanken bak å skape rammen rundt det å lure ut grisen på flere måter. For noen barn vil det kanskje være lett å finne sitt uttrykk for hvordan en vil være som ulv, andre barn vil kanskje ha behov for litt mer tid, se hvordan andre barn og voksnes uttrykk er, før de kan prøve å imitere, prøve det og gjøre det til sitt eget uttrykk. Barn som fort finner sitt uttrykk, vil også gjøre det samme, hvor de kan gå enda mer inn i detaljene for uttrykket. Ved at rammene for forestillingens andre del var gjentakende kunne det også gi barn tid til å bli trygge, og om noen ville trenge tid til å bli deltakende ville gjentakelsene gi en form for forutsigbarhet.

Impulsene var de ulike objektene oppe i koffertene, det skulle være åpent for at impulsene kunne brukes flere ganger i løpet av forestillingen. Da barna skulle bli ulveassistenter skulle de få utdelt hver sin hale etter at de hadde avlagt en ulve-ed med avsluttende ulve-ul. Dette skulle bli som et ritual hvor også barna sammen med Ørjan og de andre voksne gikk inn i en kollektiv rolle og for å etablere et fellesskap gjennom et felles mål og fokus; å lure ut grisen. Ulvehalene var de eneste kostymene for å symbolisere at de var ulver. Disse var ikke sett på som en nødvendighet fra min side, men på bakgrunn av at barna fra Kulingen barnehage hadde vært opptatt av dette, var det noe jeg ville ta med videre. Det er forskjell på hvordan barn leker, og det er forskjell hvor viktig konkrete er i leken for dem. Dette kan være på bakgrunn av alder, utvikling og språk eller andre faktorer. For å møte de barna som kan ha behov for slike konkrete til å symbolisere hvilken rolle de går inn, var dette også en bakgrunn for valg av å ha med ulvehaler i den interaktive delen av forestillingen.

I empirien fra eventyrprosjektet kom det frem at barna var opptatt av å bygge husene fra eventyret og at det var mye lek rundt dette. I en av observasjonene hvor vi hadde bygget hus av bord og tepper var det noen barn som begynte å leke under bordet hvor de laget mat til grisebamsene. Dette var etter at barna hadde dramatisert eventyret med bamsene flere ganger, og eventyrets elementer ble tatt med videre i en annen lektematikk. Etter å ha jobbet i barnehage i flere år har jeg erfart at barn ofte trekkes mot det som kan kalles *rom-i-rommet*. Dette er når det er mindre rom i et stort rom, disse små rommene har ikke nødvendigvis vegger og tak, men de er avgrenset på en måte som gjør at barn får en romfølelse, videre i oppgaven vil jeg bruke *fiksjonsrom* når jeg referer til dette. I disse rommene barna da befinner seg i, kan det virke som at de tror at ingen kan høre eller se dem, og at det oppleves som trygt hvor leken virkelig får utfolde seg. Med disse observasjonene fra empirien og tidligere erfaringer hadde jeg tanker om å skape flere fiksjonsrom. Et av disse var huset som barna ikke skulle gå inn i, ved dette kunne

det skape en spenning og undring for hva som befinner seg inni. Et annet fiksjonsrom var lyslenken som skulle avgrense scenen og hvor kofferten skulle være, og et fiksjonsrom hvor barna skulle sitte under første del av forestillingen som kunne være en trygg havn under den interaktive delen.

Forestillingens interaktive del ble planlagt som medskapende deltakelse innenfor gitte rammer. Disse rammene har blitt beskrevet ovenfor, og var rammer som jeg følte at ikke var for lukkede samtidig som det var nok ramme til at barna skulle ha noe å forholde seg til i forhold til handlingen. Innholdet for handlingen skulle barna være med å skape gjennom å finne løsninger for hvordan å lure ut grisen og hvordan utføre disse planene. Interaktiviteten skulle bli som en voksenledet lek, hvor noe var bestemt på forhånd, og hvor ledelsen fra den voksne skulle være for å formidle handlingsrammen, holde fokus i barnegruppen og bruke de pedagogiske funksjonsrollene som Sæbø kaller dem. Den ledende voksne, som da skulle være ulven, skulle ha ydmykt forhold til barnas lek og lekuttrykk, og være lekende og undrende sammen med barna. Med dette var det også viktig at den voksne ikke hadde en ekspertrolle ovenfor barna, og skulle stille åpne spørsmål til barna og la barnas innspill være utgangspunkt for videre handling.

Til forestillingen var tanken at publikummet for hver forestilling skulle kun være den barnehageavdelingen som ble invitert. Målgruppen som tidligere fortalt var barn i alderen to-seks år, og antallet var bestemt mellom 15-20 barn med følge av voksne. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket at den interaktive delen skulle være trygt for barnegruppen hvor det ikke var publikummere i rommet som de ikke kjente utenom aktørene og en vert. Dette kan trekkes til empirien fra eventyrprosjektet hvor barnegruppen hadde teater for resten av barnehagen. Ved at det kun var mennesker der som de kjente og tilsynelatende var trygge på, gjorde det til at teateret var lekbetont og naturlig. Hvis det hadde vært flere barnehagegrupper samtidig som skulle ha sett forestillingen, ville det kunne ha blitt kunstig hvor barna hadde vært mer opptatt av det ukjente rundt i stedet for å hengi seg i forestillingens lekbetonte handlingsforløp. Antall publikummere på en interaktiv forestilling kan også være med å påvirke kvaliteten i forhold til barns medvirkning og deltakelse. Ved at det i denne forestillingen skulle barna være *medskapende deltakere*, som i Hovik og Nagels arbeidsmodell; *åpen og improviserende form*, var valget for mindre grupper et naturlig valg for å ivareta kvaliteten ovenfor kvantitet.



Figur 4: Figurene til forestillingen. Foto: Privat



Figur 5: Scenografi til forestillingen. Foto: Privat



Figur 6: Ørjan dramatiserer eventyret. Foto: Stella, Orkanen barnehage



Figur 7: Skygge av grisen i huset, ulven skal til å banke på. Foto: Stella, Orkanen barnehage.



Figur 8: Barna lyser for å lure grisen. Foto: Stella, Orkanen bhg.



Figur 9: Grisen blir spist opp. Foto: Stella, Orkanen bhg.

4.3. Tilbakemelding fra publikumsgrupper

I intervjuene fra Stormen og Orkanen barnehage innledet begge de pedagogiske lederne, Storm og Stella, med å fortelle at barna hadde lekt mye med figurene som de fikk med seg fra forestillingen. Stella fortalte at da de hadde gått hjem fra forestillingen hadde barna vært slitne og trengte motivasjon for å gå hjem til barnehagen;

Da hjalp ulven veldig, de fikk som oppgave å passe på ulven, da ble det en lek med en gang hvor de gjorde til stemmene.

Senere i intervjuet fortalte hun at på turen hjem var det noen barn som sov, da hadde noen av grise-figurene fått sove sammen med dem i vognen, «for de var også slitne» fortalte Stella. Her viser Stella til at kofferten med figurene ble tatt i bruk med en gang. Hun fortalte videre at da barna hadde blitt hentet i barnehagen, hadde barna visst figurene til foreldrene og fortalt om forestillingen de hadde vært på. Mange av foreldrene hadde fortalt senere at barna hadde snakket om forestillingen hjemme, noen av de hadde uttrykket at det var skummelt, men spennende. Storm fortalte også at han hadde fått tilbakemeldinger fra foreldrene om at barna hadde fortalt om forestillingen hjemme. Dette kan fortelle noe om at de voksne har møtt barna i deres uttrykk, men også at de voksne har fulgt opp forestillingens tematikk og trukket dette inn i hverdagen. Det empirien viser i dette kapittelet kan være mye grunnet av at de voksne tilhørende publikumsgruppene har vært en del av å bringe forestillingen inn i barnehagehverdagen og barnas lek.

Stella beskrev hvordan det var å komme inn i forestillingsrommet:

Da vi først kom inn var det god stemning med lys rundt scenen. Så begynte dere med enkelt teater, lett forklart og så var det veldig morsomt at det ble bygget så stort etter hvert. Jeg tenkte: «Oj, er det mer, er det mer?». Det syntes jeg var veldig fint og veldig trygt oppbygd for barna.

I denne beskrivelsen forteller Stella noe om stemningen i rommet da de kom inn. Rommet var mørklagt med kun en lyslenke på gulvet som rammet inn den lille scenen. Det enkle teateret var den første delen av forestillingen med figurteateret, da det ble bygget større gikk vi over til skyggeteateret og etter hvert til at publikummet ble invitert til å være deltakende. Her lyste vi opp og brukte større deler av rommet. Oppbyggingen av forestillingen mente Stella at det ble trygt for barna, denne formen for oppbygging kan være med å gjøre at barn kan bli trygge nok til å være deltakende, som beskrevet i forrige kapittel var det tanker om at forestillingens gjentakelser kunne være med å gjøre barna trygge. Oppbyggingen, hvor det gikk fra lite til

større, kan også ha vært med å gjøre at det ble trygt for barna. Storm beskrev også forestillingen hvor han trakk frem begreper fra teateret:

.../ og innenfor kreativitet og kunst, det teatraliske, introduksjonen av det, både det med lys, lyden og en slags performance-art, og det med skyggeteateret, sånn installasjonsteater hvor en er med da. Det var også morsomt kan jeg tenke meg, det så i hvert fall sånn ut, og de var ganske slitne etterpå. Det er så mye, det er med både hodet og kroppen, og det var masse inntrykk.

Her trekkes det frem mange begreper som kan gi et inntrykk av at Storm har tidligere erfaring med ulike former for teater. Han viser i hvert fall til at han la merke til bruk av lyd og lys i rommet, og at barna kunne få mange inntrykk i løpet av forestillingen. I den siste linjen i sitatet beskriver han at barna har fått mange inntrykk, og at de tar det inn med både hode og kropp. Dette kan gi en assosiasjon til estetisk opplevelse og erfaring, hvor man får inntrykk gjennom sansene.

På spørsmål om hvordan de voksne trodde barna opplevde forestillingen fortalte Stella at hun hadde observert barna under første delen hvor de hadde sittet og «måpt». Hun opplevde at barna var interesserte og at de syntes det var spennende, men også litt skummelt. Storm fortalte at han observerte at

.../noen barn som i utgangspunktet er tøffe, var litt tilbakelemt, men mange av de som til vanlig er tilbakelemt satt forover lent og sugde det til seg. For det var mange skumle elementer, det var mørkt, det gjør at sanseapparatet må jobbe litt annerledes, og fokuset, det er der, ikke alt rundt.

At noen barn som til vanlig har vært tilbakelemt har blitt engasjert i forestillingen trekker Storm opp mot at det var skummelt og mørkt. Storm peker til den første delen av forestillingen, hvor jeg også opplevde at barna var fokusert og stille betraktet Ørjans figurteater. Mot slutten av figurteateret kunne jeg høre at barna blåste sammen med Ørjan, kommenterte underveis og gjentok noen av hans replikker. Dette kan også være et tegn på at barna var engasjerte, men også at de etter hvert ble tryggere på settingen. Videre pekte Storm på at fordi forestillingen, men også eventyret, var repeterende, gjorde det til at barna ble tryggere etter hvert. Stella sa også noe om repetisjonen i forestillingen flere ganger i løpet av intervjuet.

I løpet av intervjuet brukte Storm ofte «mystikk» for å beskrive forestillingen og hvilken påvirkning den hadde. Blant annet brukte han denne beskrivelsen da han snakket om hvilke forventninger som var bygget opp på forhånd av forestillingen. Storm:

Vi informerte barna at vi skulle på teater som var om en skummel ulv og noen griser, og at vi heller ikke visste hva det gikk ut på, for det er noe med mystikken å gjøre. Dere skulle få oppgaven til å fortelle hva det var. Så ble vi voksne med i mystikken sammen med barna, og måten dere gjorde det på forlenget mystikken, for det mørkt og det var lys, og dere hadde delt det i to forskjellige akter.

Mystikken som beskrives her kan forstås som forventinger og undring til hva som skal skje og til det som skjer, Storm utrykte at ovenfor barna visste de voksne like lite som barna. Dette forteller noe om at Storm og de andre voksne, muligens bevisst, gikk inn for at de sammen med barna skulle være likestilte og kunne undre seg i sammen. Voksne har ofte definisjonsmakt og kan fremtre som «eksperter» ovenfor barn, her viser Storm til at de voksne har fremtred som likestilte med barna slik at de kunne gå inn i rommet som likeverdige i deres undring om hva som skulle skje. Dette kan også trekkes til Stella som ble overrasket da forestillingen gikk over til andre del, her kan hun og barna ha blitt mer likeverdige i forhold til at ingen av dem visste helt hva som skulle skje og da kunne de undre seg og utforske sammen med samme utgangspunkt. Med dette ser jeg en sammenheng til den lekfilosofiske tilnærmingen som har vært et utgangspunkt for forskningsprosjektet.

De pedagogiske lederne viste til en instrumentell tilnærming da de snakket om hvordan forestillingen hadde påvirket barnegruppen i etterkant. Storm snakket om fin- og grovmotorikk, om hvordan bare det at barna hadde blåst mye var med å utvikle musklene rundt munnen. Stella pratet om at barna hadde vært opptatt av begreper fra eventyret som; minst, mellomst, størst, redd, skummel og snill, og de ulike materialene husene var laget av. De pedagogiske lederne trakk spesielt inn språklig utvikling, hvor det var et minoritetsspråklig barn på hver avdeling som ble trukket frem.

Storm: Det var spesielt en som skal begynne på skolen til høsten som er minoritetsspråklig og norsken ikke så veldig god, men jeg la spesielt merke til at han var veldig attentativ hele tiden. Eventyret var innenfor de språklige premissene han taklet, samtidig som repertoaret hans ble større.

Stella: En gutt, som har veldig lite språk og har støttepedagog med seg, har fått forestillingen med seg på sin måte og vist det veldig. Han kom bort til meg og blåste og blåste, så det har nok gjort inntrykk, selv om han ikke har så mye ord da. Han har klart å gjenfortelle på sin måte både for oss voksne i barnehagen og til foreldrene hjemme.

De pedagogiske lederne viser til at forestillingen kan passe for barn selv om den norskspråklige utviklingen ikke har kommet så langt. Storm pekte til at et barn var attentativt, som jeg forstår som oppmerksom, her er det viktig å trekke frem at et barn kan forstå mer av norsk-språket enn

det barnet snakker, samtidig til at han kan forstå gjennom handlingene i formidlingen. Barnet som Stella brukte som eksempel hadde uttrykt sine inntrykk på *sin* måte både til foreldrene og de voksne i barnehagen. Etter dette fortalte Stella at på avdelingen er det flere voksne som arbeider, og at det var mange som ikke var på forestillingen. Disse voksne hadde observert at barna hadde lekt mye fra eventyret og at barna hadde fortalt mye fra forestillingen til dem, blant annet det minoritetsspråklige barnet. Ved at de voksne i barnehagen har tilsynelatende god kontakt og kommunikasjon med foreldrene i barnehagen, kan det være lettere for dem å få forstå, og møte barna, i deres uttrykk når de er hjemme.

I intervjuet fra Orkanen barnehage med Stella fortalte hun om et barn som ville ut fra rommet rett etter forestillingen hadde begynt. Hun hadde startet å gråte og ville ikke gå inn allerede før dørene var lukket opp, men ble med inn allikevel ved støtte fra en av de andre voksne. Stella fortalte i intervjuet:

Det var en som nesten ikke turte å være inne hos dere i det hele tatt. Hun var mest i gangen, hun var redd, hun syntes at det ble skummelt. Vi hadde forberedt før vi dro, snakket om ulven og eventyret, men noen er litt skeptiske og hun var en av dem. Det var jo også mørkt i rommet, men hun kom jo inn tilslutt og var med litt, og det var jeg veldig glad for. Da fikk hun med seg litt, og så har vi snakket om det og jobbet med det i etterkant, da er det fint at hele gruppa har vært med. Og så var det jo frivillig, det gjorde jo ingenting at noen var i gangen, det er jo helt greit. Men hun forteller om det og har også en opplevelse av å ha vært med, og på leken så var hun med litt, fikk på seg halen og holdt i lommelykten. Så fortalte hun at det var skummelt når hun ble hentet av foreldrene, men også fortalte om leken som noe hun syntes var fint å være med på. Vi er jo alltid flere barn enn voksne, så for å få alle til å være med var det fint med repetisjoner som jeg sa, for da klarer man å få med alle.

Det ble observert under forestillingen at dette barnet ble støttet opp av en voksen under hele forestillingen. I starten av forestillingen kunne jeg høre at barnet sa «Jeg vil ut. Jeg vil ut.», da gikk en av de voksne ut med henne. Etter en stund gikk døren opp og de kikket sammen på forestillingen i døråpningen, dette gjentok seg noen ganger. Da lyset var kommet på og vi var over i andre del av forestillingen kom barnet og den voksne inn og betraktet litt utenfra hva som foregikk. Handlingen med å kikke i koffertene, ta i bruk objektene og dramatisere barnas ideer ble gjentatt, og etter hvert fikk barnet på seg hale og fikk holde i en lommelykt. Den voksne var hele tiden ved barnet og byttet på å holde henne i hånden, holde hånden på ryggen, slik at barnet kjente at hun var nær hele tiden. Den pedagogiske lederen sa videre om situasjonen:

Leken ble gjentatt så mange ganger at selv de som ikke turte de første gangene ble med etter hvert som de ble trygge og fikk støtte fra oss voksne. De fikk kanskje på seg halen etter hvert eller holdt i en lommelykt og fikk være med på sin måte da. Noen var jo med hele tiden, det var jo en som bet deg jo, og

det var kanskje litt for mye. Noen turte så vidt å være med, men syntes det var supert å få holde i lommelykta, de følte de var med å lyste på himmelen. Sånn at alle fikk delta, det er kanskje ikke så lett å få til, i hvert fall det jeg har opplevd på teater.

Den pedagogiske lederen snakket om at fordi handlingen ble repetert i den andre delen av forestillingen, kunne barna observere og bli trygge før de deltok med de andre. Det er også forskjellige former for deltakelse, samme som i lek, hvor noen barn går inn i og ut av fiksjonen og noen holder seg mer utenfor fiksjonen og observerer med et utenfra-blikk. Med å få på seg en hale eller holde i en lommelykt, kunne noen barn føle seg deltakende samtidig som de holdt seg på en avstand som var trygt for dem. Storm snakket også om repetisjonen både i eventyret og forestillingen, som han også mente at gjorde det forutsigbart og trygt for at alle barna deltok etter hvert.

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde å være deltakende, Stella fortalte at de hadde likt å være deltakende og spesielt at alle fikk være med, tidligere hadde de opplevd på teater at bare noen barn fikk være med. Hun uttrykket også at ved at de voksne ble oppfordret til å delta, var det flere barn som ble med. Stella: «Når jeg er med, blir de også med. Jeg tenker at det er viktig at vi voksne er med som barna kjenner, da tør flere å være med. Hadde jeg ikke vært med hadde nok mange blitt igjen på mitt fang». Stella er tydelig på hennes tanker, og disse tankene støtter opp samme tankene som jeg hadde under utviklingen av forestillingen. Storm svarte mer på hvordan han trodde det var for barna å være deltakende, han beskrev at han hadde observert at noen barn hadde kommet ut av skallet sitt og at de engasjerte seg. Han sa også noe om at ved at barna var deltakende fikk de også et eierforhold til eventyret, og som utgjorde at det hadde vært mye ulv og gris resten av dagen og dagene som fulgte.

Kofferten ble beskrevet som en magnet av Storm, som nevnt tidligere fortalte begge informantene om at kofferten var blitt mye brukt. Storm fortalte videre: «Vi voksne har ikke brukt kofferten. Vi jobber med barns medvirkning og da er det ikke vi som skal gjøre det, men barna. Jeg skal ikke gjenfortelle eventyret, det er de som skal fortelle det til meg». De pedagogiske lederne hadde fått en tips-liste om hvordan de kunne arbeide videre med forestillingen og eventyret, et av tipsene var at de kunne dramatisere eventyret med figurene for barna. Det var ikke forventet at de skulle bruke denne tips-listen, men at den kunne være som inspirasjon for videre arbeid. Storms forklaring med at de arbeider med barns medvirkning og at tar utgangspunkt i hvor barnas interesse er forståelig, men for meg forteller dette noe om at

begrepet *barns medvirkning* er noe misforstått. Begrepet tar utgangspunkt i å møte barn hvor interessen ligger, men det handler da også om å tilrettelegge, støtte opp og være deltakende hvor barna er. Sett i sammenheng at barnegruppen fra Stormen barnehage er i aldergruppen tre-seks år kan jeg forstå at de voksne i gruppen har ønsket å utfordre barna til å fortelle og drive leken selv samtidig som de voksne har påtatt seg en likeverdig rolle hvor barna kan lære de voksne noe. I intervjuet med Storm fikk jeg også inntrykk av at de har støttet opp leken rundt tematikken fra forestillingen på flere måter. Stella fortalte at de voksne hadde dramatisert eventyret med figurene for barna flere ganger hvor de også hadde fått laget konkreter som det var i figurteateret i forestillingen. De hadde også hatt lekegrupper hvor kofferten med figurene hadde blitt brukt for å fordype seg i leken, her hadde det da vært lettere å følge opp leken til barna, men også å gå dypere inn i detaljene i eventyret. I lekegruppene hadde også barna dramatisert eventyrene selv for hverandre. Stella sa at barna hadde lekt mest med figurene når det hadde vært på eget initiativ, kofferten med figurene hadde stått i en hylle innenfor barnas rekkevidde og den ble daglig brukt av barna. Det kan virke som at de voksne i Orkanen barnehage har tilrettelagt mer for leken rundt eventyret fra forestillingen, dette kan ha sammenheng med at denne barnegruppen var i alderen to-fire år og at de voksne da har sett et større behov for å støtte opp leken. Det kan også være at de to barnehagegruppene har ulikt syn på den voksnes rolle i barns lek og lekutvikling.

Stella beskrev også hvordan barna hadde lekt med tematikken utenom kofferten med figurene, mange barn hadde vært opptatt av å bygge hus av ulike materialer hvor de også hadde filosofert rundt styrker på ulike materialer. De hadde også vært opptatt av hyttebygging, som jeg forstår som å bygge husene i større skala. Noen barn hadde vært opptatt av å være ulv og fange andre barn, Stella fortalte at dette kunne være litt voldsomt av og til, spesielt for de yngste barna. De hadde jobbet med at ulven var skummel, men at det bare var på leken, for de barna som syntes det ble skummelt. Barna som var ulver hadde måttet trene litt på å ikke være for voldsomme når de skulle skremme andre. Stella sa avslutningsvis om dette: «Jeg tenker at alle har jobbet på ulike måter med eventyret i etterkant, med ulikt fokus». I Stormen barnehage hadde de også lekt med tematikken utenom figurene. Storm fortalte at de tidligere hadde vært i operaen hvor barna hadde fått oppleve ballett, han fortalte om en leksituasjon:

Det er noen som har vært veldig glad i å ha forestillinger. Jeg hjalp dem å lage en liten scene hvor de satt noen stoler foran til publikum. Så begynte de da med ting vi har gjort, danse ballett og sånt, men så kom den ulven luskende da, tilbake igjen, lusket rundt. Jeg spurte hvor grisene var, da fikk jeg forklaring på at

noen lå og sov og noen var og spiste, men ulven, han lusket rundt da. Så dette eventyret tror jeg kommer til å sitte i lenge da.

Her kan man se at barna har internalisert tematikken fra eventyret og forestillingen til andre lektematikker. Ulven har kommet til syne i barnas lek, og Storm fortalte at spesielt guttene hadde gått i rolle som ulv i personlig lek. Han fortalte også om en annen leksituasjon som var mer knyttet opp til forestillingens form:

De har tatt teppe oppå det ene bordet, og så har de gått inn og fortalt eventyret til hverandre. Dette var for å gjenskape det mørke greiene som dere hadde. Og så har de av og til tatt med en voksen som har vært ulven. De har lekt både med figurene og uten, det har utviklet seg mer og mer.

Dette forteller noe om at barna har lekt både projisert og personlig. De har også trukket inn noen av formuttrykkene fra forestillingen ifølge Storm hvor de har prøvd å gjenskape stemningen. I dette eksempelet ser det også til at voksne har gått i rolle som ulv og har vært lekepartner i barnas lek.

I intervjuet med Stella spurte jeg om hun hadde merket om ulven var sett på som ond eller slem i forhold til grisene. Hun hadde oppfattet det slik at ulven fortsatt var den slemme selv om barna hadde vært på lag med den under forestillingen. At ulven i eventyret rev ned husene til grisene mente Stella hadde gjort inntrykk på barna, og som nok var med å gjøre at han oftest i leken var sett på som slem. Det virket som at Storm hadde samme inntrykket, blant annet i intervjuet snakket han om at trodde eventyret fengte fordi det var skummelt med ulven, men at grisene vant tilslutt. Han trakk frem på den andre siden at barna hadde likt å være ulver under forestillingen, noe som hadde blitt sett igjen i leken i etterkant. Selv om jeg i utviklingen av forestillingen gjorde tanker om å utligne skillet mellom protagonist og antagonist, grisene og ulvene, ser det ut til at eventyret har stått sterkest i forhold til dette. Storm beskrev om hvordan det kan ha vært om det var skummelt for noen av barna under forestillingen: «Det å bli skremt tror jeg skaper litt sånn kjemiske reaksjoner i kroppen. Man får en litt sånn rar følelse etterpå, at det ikke var så skummelt allikevel, litt sånn uhu». Begge informantene mente at det ikke hadde vært for skummelt i forestillingen. Barnet i eksempelet tidligere fra Orkanen barnehage ville ut fra forestillingen, men dette startet allerede før publikummet gikk inn og kan fortelle at det var hele situasjonen rundt å være på et ukjent sted og ikke vite hva som skulle skje som var med å utløse dette.

Storm begynte å fortelle om forestillingen:

Man kan kalle den for en slags teambuilding. Det er teambuilding i form av at alle som var der var deltakende. De var deltakende på sin måte, men de var med og fikk med seg hva som skjedde. Sånn har det også vært i leken, noen leker og noen er på en måte deltakende ved at de observerer og gjenkjenner det de leker. Det har skapt enda større samhold da, på tvers av alder, språkferdigheter. At en har noe felles, noe å gå tilbake til, og uansett hvordan man forteller det så er det gjenkjennelig for alle. Eventyret har kommet inn som en ny impuls, og fargelagt den utviklingen som de allerede er i og enda et repertoar å vise til.

Storm trekker inn både forestillingen og det som skjedde i etterkant som en teambuilding. Han prater om ulik form for deltakelse, noe som var tanken bak forestillingen at barna skulle få være deltakende på sin måte. Han trekker frem at barna har lekt på tvers av alder og språkferdigheter, og senere i intervjuet fortalte han også om at barn som vanligvis ikke lekte med hverandre hadde gjort dette i etterkant. Storm snakket om at det var forskjellig hvordan barna lekte i forhold til alder: «De har samme manus de forholder seg til, men veien fra A til Å er veldig forskjellig». Dette kan fortelle noe om at har ulikt formuttrykk i leken i forhold til hvilken alder de er i. Selv om barna har hatt forskjellig formuttrykk, viser Storm til at barna har lekt sammen på tvers av alder.

Stella snakket om hvordan uttrykk fra eventyret og forestillingen hadde kommet til uttrykk blant barna til forskjellig tid:

Vi har sett mye av lek som har fått inspirasjon fra teateret. Jeg synes det har vært fint med figurene, for noen av dem som ikke meldte seg så fort på i forestillingen var jo med litt når det var blitt repetert, men de får være også være med når vi tar det opp igjen i barnehagen. Noen av barna som er litt forsiktige og kanskje ikke har så mye språk, er virkelig med, de går og henter ulven selv og blåser og vil lage hus og viser. Det har gjort inntrykk på mange og noen viser det veldig første dagen og andre gjør det først to uker etterpå.

Da jeg planla å gi figurene videre til barnehagegruppene som var publikum var det en tanke om at barna kunne få med seg en impuls som kunne være et slags overgangsobjekt fra forestillingen til å ta med videre inn i leken. Jeg hadde også tanker om, som Stella fortalte, at barnas uttrykk ville komme frem til ulik tid. Jeg intervjuet de pedagogiske lederne tre uker etter forestillingene, hadde jeg ventet enda lengre kan det være at de hadde hatt enda mer å fortelle.

Avslutningsvis for dette kapitlet vil jeg trekke frem at Stella trodde at barna ikke kom til huske den første delen av forestillingen fordi de lekte så mye i den interaktive delen. Hun sa selv at hun hadde tatt feil, fordi barna hadde vært opptatt av den første delen også i etterkant. Dette gjør tanker om at barna husket den første delen fordi de fikk figurene med seg tilbake til barnehagen. Hadde barnegruppen fått med seg andre impulser fra forestillingen kan det være at de hadde vært opptatt av det i stedet for figurene. Empirien fra denne delen av kapitlet viser at barna har lekt både projisert og personlig, noe som kan tilsi at begge delene av forestillingene har gjort inntrykk.

5.0. Diskusjon

Til denne delen av oppgaven vil jeg gå inn på problemstillingens tematikk og diskutere dette i lys av teori og empiri. Jeg vil ta utgangspunkt i forskningens empiri, for deretter å trekke inn teori og lignende forskning for å kunne se empirien fra ulike perspektiver. Første del av diskusjonen vil knytte eventyrprosjektet mot forestillingen av «Hvem er redd for den skumle ulv?». I andre del av diskusjonen vil jeg se på forestillingene ut i fra empirien tilhørende barnepublikummet og hvilken grobunn forestillingen fikk i deres lekutvikling i etterkant. Avslutningsvis vil jeg se på helheten av det lekfilosofiske teaterprosjektet og hvordan empirien gjennom det praksisledete forskningsdesignet belyser relasjonene mellom barns dramatiske lek, dramapedagogisk arbeid og teater.

5.1. Fra lek til teater

I empirien fra eventyrprosjektet var det flere ting som ble trukket inn som inspirasjon til utviklingen av manuset. Noe av det som stakk frem var lekens dramaturgiske form og virkemidler i leken. Lekens dramaturgi har mange fellestrekk med dramaturgier som man finner innen teateret. Noe som man ikke finner i lekens dramaturgi er at barna ikke spiller for et publikum. I fiksjonen uttrykker barna sine indre bilder, de kan gå inn og ut av fiksjonen, som vil si at de noen ganger er tilskuere, men også tar på seg andre teaterfaglige roller som noen ganger krever et utenfra-blikk. Dette er en skiftning mellom å være i virkeligheten og den fiktive verdenen som bygges opp i leken. Som i Guss' (1997) skjema for læringsprosesser hvor i dialektikken mellom jeg'ets bevissthet i virkeligheten og i leken får barnet dypere forståelse ved å gå inn og ut av fiksjon. Dette kan også trekkes til Guss' (2015) figur hvor hun beskriver at barn går inn og ut av fiksjonen. Som tilskuer ser de fiksjonen mer utenfra, som produsenter er de både i og utenfor fiksjonen, og når de er i rolle er de i fiksjonen.

Ulven viste seg å ha vært populært blant barna fra eventyrprosjektet. Hernes et. al (1993) skriver om hvordan barn identifiserer med rollefigurer, både i dramapedagogisk arbeid og i teateret. De trekker frem noen motiver for identifikasjon, en av disse motivasjonene er *identifikasjon med aggressor*. «Når man er redd for noe, tar man bort frykten ved å bli lik aggressor» (Hernes et al., 1993, s. 92). Barna kan ha syntes at ulven har vært litt skummel og gjennom å gå i rolle som den kan det har vært med å gjøre ulven mindre skummel. Det er forskjell på barn om hva slags rollefigurer de liker. Ulf fortalte om guttenes «herjelek» og ga inntrykk om at Star Wars og Darth Vader hadde vært populære rollefigurer i leken, en tematikk som ulven ble trukket inn i.

Sæbø (2010) skriver at barna bytter mellom de teaterfaglige funksjonsrollene gjennom hele leken, og at fiksjonen ofte etableres gjennom andre funksjonsroller før de som skuespillere starter handlingen. Da barna i observasjonene dramatiserte eventyret med de voksne spilte de til dels for et publikum, i noen av situasjonene var de voksne utenfor leken og observerte barnas lek. De støttet opp for handlingen, og støttet barna hvor det trengtes. Da noen barn syntes det var skummelt da ulven skulle blåse ned huset, kom en voksen inn med dem i huset og var som en trygg havn for barna. Dette viste igjen både i eventyrprosjektet og under forestillingen. I eventyrprosjektet var formidlingen av eventyret i fokus, men også de voksnes rolle. Denne rollen gikk ut på hvordan formidle eventyret for barna gjennom ulike dramapedagogiske metoder, men også de voksnes rolle i forhold til barns lek.

På fagkvelden hadde vi om Sæbøs (2010) pedagogiske funksjonsroller i sammenheng med barns lek, om blant annet leketilrettelegger, lekestarter, og viktigst av alt, i min mening, lekepartner. Etter fagkvelden hang de voksne opp lapper med liste over disse rollene på rundt på avdelingen, dette var som en påminnelse for de ulike rollene de voksne kan ha i leken til barna. Barnehageansatte vil vanligvis ta disse rollene ubevisst, i hvert fall voksne som er tilstede og imøtekommende i barns lek. Dette handlet derimot mer om å bevisstgjøre og sette begrep på deres påvirkning for barns lekutvikling. Ved siden av disse rollene, handlet det også om å kjenne på når det er behov for voksnes støtte, og når man ikke skal involvere seg i barnas lek. Å være tilstede og støtte opp barns lek handler like mye om å ta del, og samtidig kjenne på når man ikke trenger å ta del for å la barna utvikle leken selv. Dette handler om å ikke ta styring, og at den spontane leken til barna får utvikle seg av seg selv. Slade (1974) påpekte at det kreves dyktige voksne som kan være med å utvikle leken, hvor de skal legge forholdene til rette for den. Sæbø (2010) deler mye av de samme tankene og trekker frem at det er viktig å anerkjenne barna, å møte dem med respekt og at det handler mye om barns medvirkning. Det virket som at Storm og Stella fra barnepublikums-intervjuene hadde ulikt perspektiv og praktiserte dette forskjellig. Det er stor forskjell på frilek, voksenledet lek og barns spontane lek. Den førstnevnte er et begrep som jeg selv har dårlig erfaring med. For meg er dette en unnskyldning for late barnehageansatte som bruker frilek som en unnskyldning for å ikke ta ansvar for barns lek.

Voksenledet lek kan innbefatte dramapedagogiske forløp, men i denne sammenheng bruker jeg det som at de voksne er lekestartere og som legger rammer og til dels leder leken. Guss (1997) skriver om dette hvor voksenledet lek kan være med å påvirke barns spontane dramatiske lek. En voksenledet lek kan gå over i barns spontane lek når den voksne gir slipp etter hvert som

leken utvikler seg. Voksenledet lek kan også være når en voksen går inn som lekevedlikeholder eller lekeutvikler, og er med å føre leken videre på grunn av forskjellige årsaker. Noen vil kanskje si at dette kan være ødeleggende for barns spontane, indredrevet lek. På den annen side tar ofte en voksen på seg disse rollene for å møte barns behov, for å gi verktøy til videreutvikling av lekkompetansen eller for å støtte opp for de barn som trenger det. Lindqvists (2015) lekpedagogiske arbeidsmodell, som tidligere beskrevet, handler mye om de voksnes rolle i barns lekutvikling. Hun stiller krav til at de voksne er deltakende i barns lek og at de bruker estetiske uttrykksformer for å stimulere lekutviklingen.

På en barnehageavdeling er det forskjellige aldre, utviklings- og modenhetsnivå, det er kulturforskjeller og ulik språkutvikling. For en voksen som jobber i barnehage er en del av jobben å se disse ulikhetene, se hvordan dynamikken er i en gruppe og støtte opp for hvor det er barn som kan ha behov for hjelp til å for eksempel komme inn i leken. Dette kan gjelde lekreferanser, hvor noen barn kan oppleve å ikke forstå hva lektematikken er. Med en voksen som fanger opp dette kan barnet hjelpes inn i leken og oppleve å være en del av noe, i stedet for å være utenfor. Her vil jeg trekke frem en av hovedårsakene for valg av å jobbe med drama med barn og bruke dette som en inngang til at barn får felles estetiske opplevelser. Ved at barn får felles estetiske opplevelser vil det ikke bare være en opplevelse der og da hvor de kan styrke relasjoner og vennskapsbånd, men de kan også oppleve dette i etterkant da inntrykkene trekkes inn i leken.

Ved at barn i en barnegruppe får felles lekereferanser, kan det bli lettere for dem å gjenkjenne dem og ta del i leken i barnehagen. Med dette kan en barnegruppe få et felleskap og samhold som er inkluderende, i tillegg til en lekekompetanse som stadig er i utvikling og som flere kan være en del av. Nå er det ikke nødvendigvis slik at når barn har felles estetiske opplevelser fører dette til en idyllisk tilværelse hvor alle leker sammen. Det kan imidlertid være med å bidra til at barn på tvers av alder, kjønn, språklig- og sosialutvikling møtes i leken, lærer av hverandre og som kanskje kan også få ringvirkninger for hvordan de forholder seg til hverandre også utenom leken. I eventyrprosjektet formidlet de voksne eventyret gjennom ulike estetiske uttrykk. Noen av uttrykksformene de var innom var figurteater med konkrete, kollektiv rolle, fortelling med flanellograf og dramatisering/teater. Videre ble dette arbeidet trukket inn i barnas lek, dette fulgte de voksne opp både i voksenledet lek og i barns spontane lek. Her kan Lindqvists (2015) lekpedagogiske arbeidsmodell trekkes inn igjen om hennes krav til voksnes deltakelse og bruk av estetiske uttrykksformer.

Under eventyrprosjektet så jeg at de voksne formidlet eventyrene ut i fra deres egen kompetanse og egne erfaringer. I etterkant har jeg gjort tanker om at min rolle i eventyrprosjektet kunne ha vært enda synligere i det praktiske arbeidet. Baktanken for at de voksne skulle formidle eventyret var at de ville få eierskap til prosjektet, og da ville følge prosjektet opp, men også at barna skulle få se de voksne i rolle. Dette har blitt trukket frem i det teoretiske kapittelet til oppgaven hvor Lindqvist (1997) mener at en voksens rike rollefigurering påvirker barnets lek. Barna kan gjennom rollefigurering /.../identifisere seg med dem og leve seg inn i handlingen. Jo rikere en rollefigur er, jo større blir handlingsregisteret» (Lindqvist & Moen, 1997, s. 152). Med dette kan også barna få forbilder for hvordan de selv kan være i rolle som rollen den voksne figurerer, handlingsregisteret kan da bli tilført nye detaljer og elementer. Min rolle i eventyrprosjektet i Kulingen barnehage kunne blitt synliggjort gjennom at jeg i starten ledet noen av de dramapedagogiske forløpene. Jeg kunne ha gått frem som et eksempel for de voksne for hvordan man kan formidle eventyr og hvordan de ulike dramapedagogiske formene kunne ha blitt gjennomført. Ved at de voksne hadde sett meg i rolle som dramapedagog, og i rollefigurering, kunne de voksne, som barna, ha fått eksempel på hvordan man kan være i de ulike rollene. Både de fiktive rollene som ulv og gris, men også som dramapedagog. Ved å gjøre dette kunne også barna fått tidligere trygg relasjon til meg, og relasjonene kunne ha blitt enda mer styrket enn det de ble under eventyrprosjektet.

Eventyrprosjektet var et omfattende arbeid som la til grunn for en rik empiri som kunne brukes til å utvikle forestillingen. Denne form for temaarbeid har jeg tidligere erfaring med fra barnehagen, og kan som sagt knyttes opp til Lindqvists (2015) temaarbeid i sammenheng med hennes lekpedagogiske arbeidsmodell. Empirien ble innhentet gjennom observasjoner og intervjuer fra de voksne for å få deres observasjoner. Noen vil kanskje kritisere denne måten for å innhente teori uten å ha brukt barna som direkte informanter. Dette var noe jeg vurderte underveis i starten av prosjektet på bakgrunn av mitt syn om å ta barn på alvor og om barns medvirkning. Som jeg skrev i presentasjon av empiri om Storms forståelse av medvirkning, er det ulike måter barn kan medvirke. I *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (2006) skriver forfatterne om barns *delaktighet*, dette begrepet kan overføres til barns medvirkning. De skriver: «Barns delaktighet handler ikke om at vi voksne skal overlate ansvaret til barna, eller at alle barn skal få gjøre som de vil. Dette vil føre til holdningsløshet og virke ødeleggende for oss alle, både barn, voksne og hele barnehagevirksomheten» (Åberg, Lenz Taguchi & Manger, 2006, s. 67). Forfatterne beskriver her at barns medvirkning handler ikke om at barna overlates til seg selv og de voksne ikke skal «styre» for barna. Barns medvirkning

handler ikke bare om hva barn uttaler verbalt, men også andre former for uttrykk som barna har. Disse formene for uttrykk kan man finne i barnas lek, og jeg har også en tanke om at disse uttrykkene kan være mer ekte og tro enn når man intervjuer barn og stiller spørsmål om deres mening for at det skal være medvirkning. Barna har gjennom dramapedagogisk arbeid og lek knyttet til eventyrprosjektet vært medskapende og da påvirket hva empirien viser. I den australske artikkelen *In the mouth of the imagination: positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre production* (2009) skrives det, som tittelen tilsier, om å posisjonere barn som med-forskere og med-kunstnere. I artikkelen beskrives forskningsprosjektet som at det fortsatt er pågående, altså ikke avsluttet, og er en del av et større prosjekt. Forfatterne forteller at de sammen barn i barnehagealder og tidlig barneskolealder har utforsket ulike dramapedagogiske former for å utvikle en interaktiv teaterforestilling for barn. Metodene som ble brukt var barnas innspill og observasjoner av barna i utforskningen av de dramapedagogiske formene (Gattenhof & Radvan, 2009). Denne forskningens metodevalg ser ut til å ha fellestrekk med mitt eget, hvor de ut ifra barnas estetiske uttrykk og medskapning utvikler en teaterforestilling med samme tiltenkte målgruppe.

5.2. Fra teater til lek

Under forestillingene med barnehagegruppene fra Stormen og Orkanen barnehage opplevde jeg at målgruppen var passende. Barna var engasjerte under forestillingen, de var deltakende og medskapende i ulik grad på sin måte. Elementer fra forestillingen viste igjen i barnas lek i etterkant, noe som empirien viser. Stormen barnehage var publikumsgruppen under første forestillingen og denne barnegruppen var i alderen tre til seks år. Under denne forestillingen opplevde jeg at mesteparten av barna var deltakende og engasjerte fra starten av. De ble ledet av Ørjan og forholdt seg til rammene som var satt. Noen barn var nysgjerrige og gikk i noen situasjoner bort fra Ørjans ledete fokus, og var blant annet borte ved huset kikket inn imens resten av gruppen var med koffertene. Dette gjorde tanker om hvordan vi kunne tydeliggjøre fiksjonsrommene og da få barnegruppen som helhet å holde et felles fokus. Hernes et. al (1993) skriver om hvordan rommet og spilleplassen er organisert er med å påvirke forholdet mellom aktørene og publikummet. Dette handler den fysiske distansen mellom aktør og publikum om, om kommunikasjonen imellom dem, men kan også handle hvordan rommet rent fysisk er organisert med blant annet scenografi, avgrensninger og lyssetting. Orkanen barnehage var den andre publikumsgruppen og her var hele barnegruppen mer fokusert på det samme, dette kan ha vært på bakgrunn av at Ørjan ledet annerledes under denne forestillingen på bakgrunn av

erfaringer han gjorde under den første. Her kan det sies at Ørjan gjorde en refleksjon-i-handling, som Schön (2001) beskriver om den reflekterende praktiker, og endret sine handlinger i neste forestilling.

Det å lede en interaktiv forestilling krever, ifølge Reistad (1991), en improvisasjonskompetanse. Det krever også en dramapedagogisk kompetanse, spesielt i teater for barn. Ved at barna er medskapende deltakere «/.../utfordres også relasjonene mellom voksen-barn og profesjonell-amatør av forestillingen om en mer jevnbyrdig verdi (Hovik & Nagel, 2017, s. 14). Barnas innspill og handlinger skal anerkjennes og tas på alvor, samtidig som det også krever en form for demokrati hvor ikke alle ideer kan bli brukt. Åberg et. al (2006) skriver om demokrati i barnehagen og at delaktighet ikke handler om hvem som skal bestemme eller få det som man vil. De skriver om at demokrati «/.../handler ikke om at alle kan få gjøre som de vil, men om å gi rom for å tenke fritt og å respektere andres meninger» (Åberg et al., 2006, s. 67). Denne måten å beskrive demokrati kan man også finne i barnas lek, hvor de kan være uenige hvor leken skal føres videre, bytter på å bestemme og inngår kompromiss som løsning. I den interaktive delen av forestillingen var det flere barn som kom med ulike forslag og ideer til løsninger, Ørjan kunne ikke gjennomføre alle forslagene, og måtte velge ut et basert på hva han fikk inntrykk av at de fleste ville, og at det lot seg gjennomføre. Selv om de ikke kunne gjennomføre alle forslagene prøvde Ørjan etter beste evne å møte barnas innspill selv om de ikke ble tatt med videre.

I forestillingen kan den interaktive delen hvor aktøren, Ørjan, leder barnepublikummet kan sees på som manipulerende. Dette kan ha med at aktøren legger føringer for at handlingens rammer følges og gjør valg for å kontrollere publikummet. Hovik (2017) skriver om interaktivitet som *manipulerende verktøy*, hvor hun tar opp hvordan aktører kan legge føringer gjennom blant annet verbale uttrykk.

Erfaringene viser at man kan utløse barnas villighet til å delta dersom man våger å inkludere barna i stykkets dramaturgiske struktur, og er bevisst på hvilke virkemidler man tar i bruk. Nå er det riktignok ikke uvanlig at barnepublikummet dramaturgisk kan formes som et «kor» og delta med grupperespons. Det finner vi mange gamle og gode eksempler på, men at de kollektivt kan endre forestillingens innhold, er et virkelig vågestykke som krever større beredskap. Barna lar seg villig dirigere, men når makten forskyves og barna får overta kontrollen, da er ballen på publikums banehalvdel, og utøverne må være villige til å spille med (Hovik & Nagel, 2017).

Hun legger til etterpå at i denne form for dramaturgi innenfor interaktivitet må aktørene kunne gi fra seg den kunstneriske kontrollen. Denne dramaturgien som Hovik beskriver her kan se ut til å passe i den sjette dramaturgien *åpen improviserende form* beskrevet i hennes og Nagels arbeidsmodell (se figur 3, side 20). Som nevnt tidligere i det teoretiske kapitlet, vil en interaktiv forestilling oftest ha skiftninger mellom flere dramaturgier og variere mellom åpninger og lukninger. Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?» starter med en *lukket dramatisk form* i figurteateret hvor barna betrakter. Underveis i figurteateret ber Ørjan barna om hjelp til å blåse ned mursteinshuset, her har forestillingen en *lukket fortellende form* hvor barna blir bedt om å bidra. I den andre delen av forestillingen inviteres barna til å bli med som ulveassistenter, i starten har dramaturgien en *åpen inviterende, dialogisk form*, hvor barna blir invitert til å fysisk delta under Ørjans ledelse, dette kan beskrives som en form for manipulasjon. I forestillingen når koffertene trekkes inn og barna skal være med å finne løsninger for å lure grisen ut har forestillingen en *åpen improviserende form*. Da har barna rolle som medskapende deltakere både romlig og kroppslig. Under denne formen står det om aktørenes rolle og utfordringer: *fysisk improvisasjonskompetanse, risikosone i forhold til kaoserfaringer og dramapedagogisk kompetanse (Hovik & Nagel, 2017)*. Den interaktive delens dramaturgi veksler mellom de to sistnevnte dramaturgiene. Ørjan leder hele tiden under forestillingen, men veksler mellom å ha kontrollen og gi kontrollen til barna. Når han tar kontrollen skal det være på bakgrunn at han gjør vurderinger som er for barnas skyld, og ikke for han eller andre voksne. Dette kan trekkes opp til risikosonen som nevnt ovenfor, det kan oppstå situasjoner som kan minne om kaos, men om man ser at barna har det greit og dette kaoset kun er et problem for de voksne, skal kaoset få fortsette. Dette er vurderinger som man må gjøre underveis.

I samtale med Ørjan i etterkant snakket vi om hvordan vi kunne tydeliggjøre og avgrense fiksjonsrommene som også symboliserte de ulike delene av handlingen. Dramatiseringen med figur var allerede blitt avgrenset med en lyslenke som utgjorde en liten scene. Her ble også koffertene plassert i andre del av forestillingen og ble som et rom for impulser. Hver gang Ørjan og barna skulle undersøke en ny koffert, følte han at det var vanskelig å få til at alle kunne se og da holde på fokuset, dette kan trekkes til tematikken ovenfor. Med disse erfaringene og refleksjonene har vi bestemt oss for å lage en «ulvehule» som skal være i det ene hjørnet av rommet. Planen er at når barna blir ulveassistenter, trekker de seg inn i ulvehulen og kofferten som blir valgt ut blir undersøkt her. Her ligger det dramapedagogiske grep bak den tenkte planen, som også kan sees på som en form for manipulasjon, men valget ble tatt basert på å

åpne for at flere barn få med seg hva som skjer og da ha et felles fokus. Fra dette hjørnet vil også barna kunne få en større oversikt over hele rommet og observere fra et avgrenset og trygt sted selv om de for eksempel ikke blir med bort til huset. Om en voksen da støtter opp et barn, som det var eksempler fra i empirien, kan ulvehulen være et sted hvor de kan observere fra og samtidig få en følelse av at de er en del av det som skjer. Rammene for den andre delen vil da også kunne bli enda tydeligere ved at barna vet hvor ulvene oppholder seg når de skal planlegge en ny løsning for å lure grisen ut. Det blir som deres eget tilholdssted. «Scenografiens estetikk kommuniserer med publikum» (Hernes et al., 1993, s. 105) For å tydeliggjøre og avgrense ulvehulen er planen å lage en scenografi bestående av to lange rektangulære søyler som avgrenser fiksjonsrommet og som også kan brukes til å sitte på. For å få det til å se ut som en hule skal det lages en form for tak som kan gi en følelse av å være i et mindre rom.

I empirien fortalte Storm at det var mest gutter som hadde vært ulver i leken, dette observerte jeg også fra eventyrprosjektet. Under eventyrprosjektet observerte jeg bare den mannlige assistenten i rolle som ulven, og i forestillingen var det Ørjan som spilte ulven. Da jeg hadde planlagt å lage forestillingen og at ulven skulle få en større rolle, hadde jeg bestemt meg for å spille ulven selv. Dette fordi jeg ønsket å ha kontroll over det som skjedde i forestillingen fordi det var mine tanker og ideer som lå i bunnen. Her mener jeg kontroll som å kunne være den som ledet forestillingen med barna, om å ikke la andre voksne aktører ha kontroll. Da Ørjan ble trukket inn og vi arbeidet en stund sammen følte jeg at vi hadde samme syn på barn og ønsker for forestillingen. Etter dette følte jeg meg komfortabel på å gi han rollen som ulven. Dette var også på bakgrunn av at jeg allerede hadde mange roller i teaterproduksjonen, og at med korte tiden jeg hadde på å klargjøre alt, ville det bli lettere å ha forestillingen klar om han tok på seg den største rollen. Når jeg nå ser på hva empirien viser, skulle jeg ønske at jeg ikke hadde tatt dette valget så lett.

Empirien viste at det var mest gutter som lekte at de var ulv, bakgrunnen for dette kan være at barna ikke hadde en kvinnelig rollemodell som har spilt ulv. Barn identifiserer seg ofte med voksne som er av samme kjønn som seg selv, med dette vil det kanskje være naturlig at færre jenter har lekt ulver fordi de ikke har sett noen kvinnelige voksne gå i rolle som ulv. For barna som var, og kommer til å være, publikummere i forestillingen vil det være fint for dem å se en kvinnelig aktør i rolle som ulv, så vel som en mannlige aktør i rolle som gris. Men hvordan få det til slik at både gutter og jenter får oppleve både en mann og en kvinne i rolle som ulv og gris? Til fremtidige forestillinger er det nå planlagt at skal Ørjan fortsatt dramatisere med figur

i første del av forestillingen, han skal også starte som ulv i den andre delen, etter at to løsninger er prøvd ut for å lure grisen ut, skal jeg i fiksjonen be Ørjan om å få bytte med han fordi jeg også vil være ulven.

Ved å bytte roller får vi ikke bare en demokratisk kjønnsrepresentasjon for ulven og grisen, men når jeg går inn i rolle som ulv kommer jeg til å opptre som usikker om hva ulven skal gjøre. Da vil barna har en rolle som eksperter, fordi de har allerede vært ulver sammen med Ørjan, og som gjør at vi sammen kan gå undrende inn i den videre handlingen i forestillingen. Dette kan trekkes opp mot *lærer-i-rolle* hvor Sæbø (2016) beskriver at rollefigurene kan ha ulike innfallsvinkler i møte med deltakere. En av rollefigurene kan ha et problem, som i denne situasjonen vil være at jeg ikke vet hvordan jeg skal være ulv eller hva ulven og ulveassistentene skal gjøre, dette kan være en motivasjon for barnepublikummet å ta kontroll over handlingens forløp og innhold. Dette kan sammenlignes med hva Storm fortalte om i intervjuet hvor han snakket om at de voksne og barna ikke visste hva som kom til å skje i forestillingen, og at de da gikk undrende inn sammen. Dette kan være med å gjøre at barn og voksne blir likestilt, og at barnas deltakelse kan få større rom. Ved at jeg i rolle som ulv trenger hjelp fra barna kan de ta mer ledelsen for hva som kommer til å skje, og dette kan også skape et sterkere samhold og felles fokus for barnegruppen under forestillingen.

I intervjuet med Storm beskrev han figurene de fikk med seg som en magnet. Jeg skrev tidligere om hvordan dette kan ha vært en form for overgangsobjekt fra forestillingen som ga barna assosiasjoner til den. Guss (2015) skriver om *objektpermanens* som går ut på å kunne uttrykke indre forestillinger uten behov for å bruke de konkrete gjenstandene man tenker på. Barn som ikke har utviklet dette, vil være avhengig av å ha de konkrete objektene får å uttrykke sine indre forestillinger. Ut ifra forestillingens målgruppe kan det tenkes at noen barn i publikum ikke har utviklet objektpermanensen og vil da kunne ha vanskeligheter for å uttrykke handlinger uten konkrete/rekvisitter. Hernes et al. (1993) sammenligner rekvisitter i teateret, som kan innebære figurene, med barns symbolske bruk i leken. Sæbø (2010) skriver at barn bruker både ekte og abstrakte objekter som rekvisitter i leken og at barn i tre-fire årsalderen er mer avhengige av disse, jamfør med Guss (2015) objektpermanens. Sæbø (2010) skriver videre: «De trenger støtte i virkeligheten for å holde fast ved de indre forestillingene og symbolene som inngår i spillet» (Sæbø, 2010, s. 58). Denne teorien kan også knyttes til Slades (1974) projiserte lek. Ved at figurene har blitt med tilbake i barnehagen har disse kunnet støtte barna i virkeligheten til å uttrykke sine indre forestillinger.

Empirien viste at mesteparten av barnas uttrykk i leken var om det originale eventyret, altså figurteateret i forestillingen. Den andre delen av forestillingen kom også til syne i barnas lek, men, ut ifra empirien, ikke i samme grad som det originale eventyret. Figurene representerte den første delen av eventyret, og kan være en forklaring på hvorfor elementer fra denne delen kom mest til uttrykk i barnas lek. Det kan også ha sammenheng med barnepublikumets aldersgruppe, hvor ut i fra Slades teori vil flesteparten av de være lenger i utviklingen av projisert lek enn personlig lek. I eventyrprosjektet var det en større variasjon i barnas uttrykksformer hvor projisert og personlig lek var like mye synlig ut ifra observasjonene. Sammen med figurene fikk de pedagogiske lederne også en tips-liste, denne listen inneholdt forslag til hvordan de voksne blant annet kunne legge til rette for mer personlig lek og hvor figurene ikke var del i flesteparten av tipsene. Orkanen barnehage brukte noen av tipsene fra disse listene, men den andre delen av forestillingen var ikke særlig synlig i barnas lek i denne gruppen.

Selv om forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv?» videreutviklet eventyret og var en måte å møte barna fra Kulingen barnehage sitt uttrykk i leken, har denne videreutviklingen ikke vært synlig i leken til barna fra Stormen og Orkanen barnehage. Med videreutviklingen mener jeg blant annet at ulven prøver å lure ut grisen på andre møter enn å blåse huset ned. Dette kan komme av at barna fra de to sistnevnte barnehagene ikke hadde samme erfaring med eventyret som barna i Kulingen. Det originale eventyret, som barna kan ha hatt kjennskap til før forestillingen, kan ha vært mer en nok spennende og innholdsrikt i seg selv og barna har da bearbeidet dette gjennom sine uttrykk mer en videreutviklingen. En annen forklaring kan være at i forestillingen fikk barna leke i den andre delen, og da har barna hatt en mer trang for å bearbeide figurteateret som de betraktet og ikke var medskapende til. Fra empirien da barna har lekt at de var ulver i etterkant kan disse uttrykkene ha kommet både fra figurteateret og den interaktive delen. Selv om jeg har tolket at figurteateret har kommet sterkere frem i empirien enn den interaktive delen, kan man ikke vite hvor sterke inntrykkene fra begge delene har vært og hva barnas indre forestillinger har vært i deres uttrykk i leken. Figurene kan som sagt ha vært med å påvirket, men når alt kommer til alt, har det for min egen del ikke så stor betydning annet at det gjør tanker om hvordan etterarbeidet kunne vært annerledes etter forestillingen.

Som tidligere nevnt har figurene fungert som overgangsobjekter fra forestillingen. Ved bruk av disse figurene kan barna ha fått assosiasjoner til forestillingen. Noe som kunne ha blitt gjort annerledes etter forestillingene kunne vært å invitere barnegruppene tilbake etter noen dager

hvor det kunne ha blitt lagt opp til spontan dramatisk lek hvor barna kunne utforske forestillingens rom, scenografi og rekvisitter på sin måte med støtte fra voksne. Som nevnt tidligere kan voksenledet lek ha påvirkning barns spontane lek ifølge Guss (1997), voksenledet lek kan innebære dramapedagogisk arbeid. Den interaktive delen av forestillingen kan knyttes opp mot dramapedagogisk arbeid og voksenledet lek med sine fellestrekk. Sett i denne sammenheng, kunne det å invitere barnepublikummet tilbake til forestillingsrommet med scenografi og rekvisitter vært med å sette i gang barns spontane dramatiske lek. Da ville alle fysiske elementer fra forestillingen vært tilstede og barna kunne fått assosiasjoner til hele forestillingen. Dette kunne ha vært interessant å trekke inn i forskningen. Det ville ha støttet den lekfilosofiske tilnærmingen, hvor i barnas utforskning kunne jeg ha sett nærmere på hvilke deler av og elementer fra forestillingen som ville ha kommet til uttrykk. En annen versjon av dette kunne vært å ha forestillingene i barnehagene i stedet for at de skulle reise på teater, rommene i barnehagene hvor forestillingene ville ha blitt visst kunne ha blitt som en ladet impuls, et ladet rom hvor barna kunne ha utforsket på egenhånd i etterkant. Barna ville mest sannsynlig hatt kjennskap til disse rommene og vært trygge til å utforske. Scenografien kunne ha blitt stående for en stund, eller forestillingen kunne ha trukket inn objekter og lignende tilhørende i barnehagen.

5.3. Et lekfilosofisk teaterprosjekt

I boken *Med kjærlighet til publikum* står det om hvordan vurdere kunst, da spesielt innen scenekunst for barn. Kunstbegrepet blir beskrevet på to måter:

Det kan på den ene siden betegne kunsten som en sosial institusjon som består av gallerier, museum, arenaer for musikk, scenekunstinstitusjoner og de som arbeider i disse institusjonene og publikum. På den andre siden kan begrepet brukes om et møte mellom et kunstnerisk verk og publikum og det som kan oppstå mellom verket og publikum uavhengig av hvor det er presentert (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 139).

Den andre måten å beskrive kunst blir «.../gjørne sett på som autonom, samtidig som den ikke eksisterer uten kunstneren. Det er i den siste betydning det blir aktuelt å diskutere kvalitet i kunsten» (Hernes et al., 2010, s. 139). Denne beskrivelsen av kunst henger sammen med Bishops *participatory art* (2012) hvor møtet mellom verket og publikummet er i fokus og det som oppstår mellom verket og publikum. Forestillingen «Ulven og de tre små grisene» har en interaktiv del som har møtet mellom verk, aktører og publikum som formål. Forestillingen henger nøye sammen med dette perspektivet på interaktivitet. Gjennom publikums

medskapende deltakelse i det sosiale mellomrommet blir verket et utgangspunkt for en relasjonell meningsbærende utveksling. I forskningsprosjektet blir ikke forestillingen vurdert alene, men i sammenheng av prosessene som har foregått i forkant og i etterkant. Med dette kan det lekfilosofiske teaterprosjektet sees på som et verk i seg selv hvor barns lek har vært utgangspunkt for prosjektets fremdrift. Prosjektet har vist at det er en sammenheng mellom barns dramatiske lek, dramapedagogisk arbeid og teater for, med og av barn hvor det har sine fellestrekk innen estetikk og relasjoner. Som beskrevet tidligere har utgangspunktet for prosjektet også vært felles estetiske opplevelser, som berører innen barns dramatiske lek, dramapedagogisk arbeid og teater for barn.

Ut ifra Guss' (2015) modell for spiralvirkninger (figur 1, s. 7) har jeg laget en egen modell (figur 2, s. 8) som beskriver prosjektets prosesser. Med utgangspunkt i et verk, i denne sammenheng eventyret og forestillingen, viser modellen hvordan teater for, med og av barn i møte med barn påvirker barns dramatiske lek, men også påvirker verket. Denne spiralen hvor partene hele tiden påvirkes av hverandre hver gang de berøres gir en tanke om at dette lekfilosofiske teaterprosjektet kunne ha fortsatt i lang tid fremover som en evigvarende spiral. Forestillingen påvirkes ikke av seg selv, men gjennom aktørenes møte med barn tar aktørene med seg sine inntrykk og bearbeider verket. Empirien har vært en del av verket, eventyrprosjektets empiri ga inspirasjon til utviklingen av forestillingen. Empirien fra barnepublikummet var med å vise hvordan forestillingen hadde påvirket og hvordan den kunne bearbeides for å møte hva funnene viste. Her ble det da en gjensidig påvirkning mellom aktør og publikum som kan trekkes til Fischer-Lichtes begrep feedbacksløyfer som Bönisch har videreutviklet. Aktører og publikum blir påvirket av hverandres handlinger hele tiden og dette er i stadig forandring. «Det innebærer å se på teater som en dynamisk prosess mellom aktører og tilskuere» (Bönisch, 2012, s. 212), som kan forstås som at det er i stadig bevegelse og som har fellestrekk med både Guss (2015) og Bishops (2012) teorier ovenfor. Ut ifra hvordan jeg tolker disse teoriene handler det om det sosiale mellomrommet hvor verk, aktører og publikummere har en konstant og gjensidig påvirkning på hverandre. Med utgangspunkt i undring og utforskning kan det være en relasjonell meningsbærende utveksling av alle deltakers handlinger og tilstedeværelse, med et utgangspunkt for undring og utforsknings. Disse perspektivene støtter opp mitt lekfilosofiske perspektiv og tilnærming til forskningsprosjektets praktiske og skriftlige deler – å undre seg over leken.

6.0. Oppsummering og feltets vei videre

Selve forskningsprosjektet har vært et lekfilosofisk teaterprosjekt som har foregått i henholdsvis tre faser; et eventyrprosjekt, utvikling av en forestilling og undersøkelse for hvilken grobunn forestillingene fikk hos barnepublikummet i etterkant. For å trekke tråder til innledningen, hvor jeg skrev om Guss' (1997) beskrivelse av forskjeller mellom barnehagepedagog og dramapedagog, var grunntanken bak det lekfilosofiske teaterprosjektet at jeg ville ha en dramapedagogisk tilnærming. Jeg ønsket å ha et fokus på lekens estetikk og uttrykk for å transformere dette over til en kunstnerisk uttrykksform som ble en interaktiv teaterforestilling kalt «Hvem er redd for den skumle ulv?». Når jeg nå nærmer meg slutten av oppgaven ser jeg at jeg har hatt både et dramapedagogisk og et barnehagepedagogisk blikk som nok sammen har utgjort funnene som blir trukket frem i oppgaven. Det barnehagepedagogiske blikket har spesielt kommet til syne i forsøkene på å forstå barnehagepersonellens perspektiver. Tilnærmingen til prosjektet og valgene som har blitt tatt på veien har vært på bakgrunn av lekens egenverdi, og ikke av instrumentelle mål, derav vil jeg si at jeg har i stor grad hatt en dramapedagogisk tilnærming som jeg innledningsvis i oppgaven sa at jeg ønsket. På den andre siden, ser jeg at gjennom oppgaven har mitt barnehagepedagogiske blikk kommet til syne, ved siden av det dramapedagogiske blikket, og dette er noe jeg ser på som en verdi. I starten av prosjektet så jeg på dette som en utfordring som kunne forstyrre hvor jeg la fokuset både for det skriftlige og praktiske arbeidet av forskningsprosjektet, men det har heller vært med å bidra til å kunne trekke frem flere perspektiver. Innledningsvis ytret jeg et ønske om å se barna som *homo ludens*, det lekende og utforskende mennesket, og dette har jeg ikke bare sett, men også fått estetiske erfaringer av – og jeg vil også påstå at det har bidratt til estetiske erkjennelser.

6.1. Svar på problemstilling

I denne oppgaven har jeg sett på problemstillingen:

Hvordan kan man med utgangspunkt i barns lek skape en lekfilosofisk forestilling som gir grobunn for barnepublikums videre lekutvikling?

Den lekfilosofiske teaterforestillingen ble basert på funnene i empirien fra eventyrprosjektet. Empirien fortalte noe om barnas interesser og fokus for eventyret, om lekens dramaturgi, formuttrykk og virkemidler, og om den voksnes rolle i sammenheng til barns lekutvikling. Forestillingen ble todelt hvor delene representerte projisert og personlig lek som var synlig i barnas lek fra eventyrprosjektet. Første del var et figurteater som ble fulgt opp av et

skyggeteater, her var barna betraktende tilskuere. Andre del av forestillingen var interaktiv hvor barna var med som medskapende deltakere for innholdet i forestillingen. Ved at forestillingen var interaktiv fikk barna erfare gjennom estetiske uttrykk, som var nært knyttet til deres egen lek. Forestillingen ga grobunn til barnas lekutvikling i barnehagen, barna fikk både estetisk opplevelse og erfaring gjennom forestillingen som var med å styrke barnas relasjoner mellom hverandre og til de voksne. De pedagogiske lederne fra barnepublikumsgruppene har beskrevet hvordan leken har kommet til uttrykk, både innen projisert og personlig lek, og barna har internalisert elementer fra forestillingen til andre lektematikker. Noen barn har vært opptatt av å bygge hus, både i liten og stor skala, mange barn har lekt med figurene som de fikk fra forestillingen. Storm fortalte om noen barn som hadde hatt forestilling hvor ulven hadde kommet snikende rundt. Det viste seg til at det var mest gutter som hadde gått i rolle som ulv i leken, årsaken til dette ble i tolkningen grunnlagt av at det var menn som hadde vært i rolle som ulv både i eventyrprosjekt og i forestillingen. I Orkanen barnehage har forestillingen blitt bragt videre i dramapedagogisk arbeid, hvor de voksne har hatt figurteater for barna og tilrettelagt for lekegrupper med tematikk fra forestillingen. Det lekfilosofiske teaterprosjektet er et eksempel på hvordan man kan arbeide med utgangspunkt i barns lek for å utvikle kunstneriske uttrykksformer. Dette bidrar til at det er gjenkjennelig for barn og gir en grobunn i deres lekutvikling når det trekkes inn i barnehagehverdagen i etterkant. Forskingen viser også hvor viktig rolle aktørene, og viktigst av alt de voksne som er med barna hele tiden, har for å støtte opp under slike prosesser som har vært i prosjektet, både innen barnas lek og innen kunstneriske uttrykksformer som dramapedagogisk arbeid og teater for, med og av barn.

6.2. Veien videre inn i forskningsfeltet

Det har blitt satt opp ti forestillinger av «Hvem er redd for den skumle ulv?» som skal vises etter oppgavens innlevering. Underveis vil forestillingen bli utprøvd og bearbeidet etter uttrykkene og innspillene som kommer fra barnepublikummet. Endringene som har blitt beskrevet i kapitlene ovenfor vil bli prøvd ut, og det vil bli gjort nye refleksjoner underveis. Det er ikke planlagt å intervju disse barnepublikummerne i etterkant. Det ville på den andre siden ha vært interessant for videre forskning å se hvilken grobunn disse senere forestillingene vil få for barnepublikumets lekutvikling. Barnegruppen fra eventyrprosjektet vil bli invitert til forestillingen, her vil det bli interessant å se hvordan de møter forestillingen som er basert på deres egen lek. Denne barnegruppen vil jeg ha kontakt med i etterkant for å få innblikk i hvordan forestillingen kommer til syne i leken.

Litteraturliste

- Bishop, C. (2012). *Artificial hells : participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Böhnisch, S. (2012). Feedbacksløyfer i teater for de minste (s. 209-230). Trondheim: Akademika, cop. 2012.
- Gattenhof, S. & Radvan, M. (2009). In the mouth of the imagination: positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre production. *Research in Drama Education*, 14(2), 211-224. doi: 10.1080/13569780902868812
- Guss, F. G. (1997). *Lekens drama : en artikkelsamling* (HiO-notat (trykt utg.), Bind 1997 nr 40). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser : 1 : Lekens dynamiske verdener* (Bind 1). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hammer, A. & Strømsøe, G. (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Heggstad, K. M. (2003). *7 veier til drama : grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hernes, L., Horn, G., Reistad, H. & Nøst, A. (1993). *Teater for barn*. Vollen: Tell forl.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum : kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene : et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (2014:157). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap, Trondheim
- Hovik, L. & Nagel, L. M. (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforl.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindqvist, G. & Moen, S. (1997). *Lekens muligheter* (Lekens möjligheter). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten : et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen (s. 23-49). Trondheim: Akademika, cop. 2012.
- Reistad, H. & Hytten, A.-K. (1991). *Regikunst*. Asker: Tell forl.
- Schiller, F. (2008). Fra Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev (1795) (s. 94-104). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (The reflective practitioner how professionals think in action). Århus: Klim.
- Slade, P. (1974). *Børnedrama* (Child drama). Copenhagen: Gyldendal.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? : ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden* (Lek som tilfeldighetenes spill?, 2. utg. utg.). Trondheim: Tapir.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforl.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Lyssnandets pedagogik etik och demokrati i pedagogiskt arbete). Oslo: Universitetsforl.

Figurliste

Figur 1: Guss' modell for spiralvirkninger	7
Figur 2: Modell for eget forskningsprosjekt.	8
Figur 3: SceSams arbeidsmodell	20
Figur 4: Figurene til forestillingen. Foto: Privat	41
Figur 5: Scenografi til forestillingen. Foto: Privat	41
Figur 6: Ørjan dramatiserer eventyret. Foto: Stella, Orkanen barnehage	41
Figur 7: Barna lyser for å lure grisen. Foto: Stella, Orkanen bhg.	42
Figur 8: Skygge av grisen i huset, ulven skal til å banke på. Foto: Stella, Orkanen barnehage	42
Figur 9: Grisen blir spist opp. Foto: Stella, Orkanen bhg.	42

Vedlegg 1

Rikke Gürgens Gjærum
Institutt for estetiske fag Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO



Vår dato: 17.10.2016

Vår ref: 50005 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50005	<i>Dramapedagogisk arbeid sin påvirkning på barns dramatiske lek og generelle miljø i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rikke Gürgens Gjærum</i>
<i>Student</i>	<i>Ine Måneby Larsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ine Måneby Larsen maneby@hotmail.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50005

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (barnehageansatte og barnehagebarn) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

BARN I FORSKNINGEN

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

DATAINNSAMLING

I følge prosjektmeldingen er deler av datainnsamlingen deltagende observasjon. Vi minner om at det ikke skal registreres opplysninger om barn som ikke deltar i prosjektet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«*Dramapedagogisk arbeids påvirkning på barns dramatiske lek og generelle miljø i barnehagen*»

Bakgrunn og formål

Prosjektets formål er å undersøke hvordan økt kompetanse og fokus om barns dramatiske lek og dramapedagogisk arbeid blant barnehagepersonell har påvirkning på barns (2-4 år) dramatiske lekemiljø og miljøet generelt i barnegruppen. Det vil foregå et eventyrprosjekt på avdelingen ledet av personalet i ti uker. Barnegruppen vil bli observert i leksituasjoner underveis og i etterkant av eventyrprosjektet. Voksne vil bli intervjuet i etterkant av eventyrprosjektet. Dette prosjektet er en mastergradsstudie gjennom studiet «Master i estetiske fag, studieretning drama- og teaterkommunikasjon» ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Utvalget for prosjektet vil være barn og voksne på avdelingen i barnehagen, gjennom avtaler med pedagogisk leder på avdelingen er utvalget trukket. **Barna skal observeres og forespørres om samtykke fra foreldre til å observere barn i lek.** Barnehagepersonell skal intervjues og det forespørres samtykke til å bruke lydopptak samt bruke opplysninger om utdanning/yrkesstilling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Barn skal observeres gjennom deltakende observasjon uten innhentning av personopplysninger, det vil ikke foregå fotografering/videopptak/lydopptak. Barn skal ikke intervjues.

Barnehagepersonell skal intervjues hvor opplysninger som utdanning/yrkesstilling blir innhentes, lydopptak vil bli brukt under intervju. Intervjuene vil vare mellom 45-90 minutter. Spørsmålene vil omhandle tematikk rundt barns dramatiske lek, den voksnes rolle i sammenheng med barns dramatiske lek, eventyrprosjekt og dramapedagogisk arbeid gjennomført under eventyrprosjekt. Spørsmål om barnegruppens miljø på avdelingen vil også bli stilt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i masteroppgaven. Det er kun jeg, Ine Måneby Larsen, som vil ha tilgang til og behandle personopplysninger. Personopplysninger vil bli bevart på skriv som vil være låst i et skap. Det vil ikke bli oppgitt navn, **kun alder og kjønn på barn**, utdanning/yrkestilling på voksne.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller lignende. Barnehagenavn, avdeling og navn på barn og voksne vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017. Datamateriale med personopplysninger vil bli slettet ved enden av prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ine Måneby Larsen (tlf. 476 00 558). Veileder for prosjekt: Rikke Gürgens Gjørum (tlf: 91183337).

Vedlegg 2

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

For foreldre:

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker at mitt barn deltar i studien:

Navn på deltaker(barn):

(Signert av foreldre for prosjektdeltaker, sted, dato)

Intervjuguide til forskningsprosjekt

Eventyrprosjektet «Ulven og de tre små grisene»

1. Hvordan har du opplevd eventyrprosjektet med «Ulven og de tre små grisene»?
2. Hvordan tror du barna har opplevd eventyrprosjektet med «Ulven og de tre små grisene»?
3. Har barna gitt uttrykk for hva de synes/tanker om eventyrprosjektet? Hva?
4. Har foreldre uttrykt barnas interesser for prosjektet hjemme? I så fall hva?
5. Hvordan har du snakket om/forholdt deg til eventyrprosjektet sammen med barna i perioden i forhold til planlagte aktiviteter/dramaforløp?
6. Hvordan har du snakket om/forholdt deg til eventyrprosjektet sammen med barna i perioden utenom planlagte aktiviteter/dramaforløp?

Barns dramatiske lek

7. Har du sett noe av eventyret komme til uttrykk i barnas dramatiske lek? I så fall hva og hvordan?
8. Er det noe tematikk som har gått igjen? Noe barna har vært spesielt opptatt av?
9. Kan du gi eksempler på hvor du har sett barna videreutvikle eventyret i leken?
10. I forhold til barnas lekemønster/lekutvikling, har du opplevelse av at dette har endret seg? Hvordan?

Vedlegg 3

11. Hvordan har barna forholdt seg til eventyret? Er det noen barn som har vært reserverte/engstelige? (For eksempel har ikke villet delta, vært redd for ulven og da trukket seg vekk). Har du opplevd noen endringer i forhold til dette blant barna?
12. Av barna du har sett leke med påvirkning fra eventyrprosjektet, hvilken alder har disse vært i? (Selv om alle barna har deltatt, er det noen aldersgrupper som har vært mer opptatte/pekt seg ut)

Voksenrollen

13. Har du tatt del i barnas dramatiske lek hvor tematikken har vært rundt eventyret?
Hvordan opplevde du dette?
14. Har du gjort noen tanker om hvordan du kunne bidra inn i leken eller tilrettelegge for leken i forhold til eventyret?
15. Har du lekt eventyret sammen med barna? Har de tatt kontakt med deg i løpet av leken?
Hvordan har du opplevd deg selv i leken?
16. Hvordan opplevde du å jobbe i mindre grupper med fokus på lek med impulser fra eventyret? Hvilke pedagogiske funksjonsroller var du i, i løpet av lekesekvensene?
17. Hvordan har eventyrprosjektet påvirket din bevissthet og innsikt omkring barnas (dramatiske) lek?

Intervjuguide til barnehagepersonell

Forestillingen «Hvem er redd for den skumle ulv»

1. Hvordan opplevde dere som voksne forestillingen?

2. I mailen dere fikk på forhånd fikk dere informasjon om at både voksne og barn kunne være deltakende under forestillingen:

Hvordan opplevde dere å være deltakende sammen med barna?

3. Hvordan tror dere at barna opplevde forestillingen?

Her kan dere trekke frem spesifikke eksempler hvis dere observerte at noen barn var spesielt engasjerte, var redde/syntes det var skummelt og lignende.

4. Har barna gitt uttrykk for hva de synes/tanker om forestillingen i etterkant?

I etterkant av forestillingen

5. **Har dere tatt i bruk kofferten med figurene i barnehagen?** Her er jeg ute etter om dere har dramatisert for barna, om barna har lekt med kofferten og hvor ofte (sånn cirka) den har blitt brukt.

6. **Har dere gjort noe annet i barnehagen i sammenheng til forestillingen?** For eksempel om dere har brukt noen av tipsene dere fikk, eller gjort noe annet.

Barns dramatiske lek

- 7. Har dere sett noe av eventyret/forestillingen komme til uttrykk i barnas (dramatiske) lek? I så fall hva og på hvilken måte?**

- 8. Har dere vært deltakende i barnas lek? Hvordan har dere forholdt dere til barnas lek rundt tematikk fra forestillingen?**

- 9. Er det noe tematikk som har gått igjen? Noe barna har vært spesielt opptatt av?**

- 10. Med tanke på barnas lekemønster/lekutvikling, har dere opplevelse av at dette har endret seg? Hvordan?** Det forventes ikke at det har skjedd store endringer på så kort tid, men om det er noen barn som har vært mer med i leken enn dere har sett tidligere eller noe lignende som dere har observert.

- 11. Av barna dere har sett leke med tematikk rundt forestillingen, hvilken alder har disse vært i? Selv om alle barna har deltatt, er det noen aldersgrupper som har vært mer opptatte/pekt seg ut?**